

Tenorth, Heinz-Elmar

## **Die "Erziehung gebildeter Kommunisten" als politische Aufgabe und theoretisches Problem. Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik**

Reh, Sabine [Hrsg.]; Glaser, Edith [Hrsg.]; Behm, Britta [Hrsg.]; Drope, Tilman [Hrsg.]: Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2017, S. 207-275. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 63)



### Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Die "Erziehung gebildeter Kommunisten" als politische Aufgabe und theoretisches Problem. Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik - In: Reh, Sabine [Hrsg.]; Glaser, Edith [Hrsg.]; Behm, Britta [Hrsg.]; Drope, Tilman [Hrsg.]: Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2017, S. 207-275 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-208041 - DOI: 10.25656/01:20804

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-208041>

<https://doi.org/10.25656/01:20804>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

63. Beiheft

April 2017

# **ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK**

---

**Wissen machen. Beiträge zu einer  
Geschichte erziehungswissen-  
schaftlichen Wissens in Deutschland  
zwischen 1945 und 1990**

**BELTZ** **JUVENTA**



Zeitschrift für Pädagogik · 63. Beiheft

# **Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990**

Herausgegeben von

Sabine Reh, Edith Glaser, Britta Behm und Tilman Drope

**BELTZ** JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.



ISSN: 0514-2717

ISBN 978-3-7799-3516-2 Print

ISBN 978-3-7799-3517-9 E-Book (PDF)

Bestellnummer: 443516

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhaltsverzeichnis

*Britta Behm/Tilman Drope/Edith Glaser/Sabine Reh*

Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Einleitung zum Beiheft .....	7
---	---

## Kontinuitäten des Wissens?

*Julia Kurig*

„Abendländische Bildung“ gegen den „Geist der Technokratie“ – Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs der frühen Nachkriegszeit .....	16
--	----

*Britta Behm*

Zu den Anfängen der Bildungsforschung in Westdeutschland 1946–1963. Ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf eine „vergessene“ Geschichte .....	34
--	----

## Wissen und Beratung

*Norbert Grube*

Bildungspolitische Beratung durch das Allensbacher Institut für Demoskopie in der Bundesrepublik von 1950 bis zum Ende der 1980er Jahre .....	70
---	----

*Edith Glaser*

Pädagogik und Politik. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen und seine Empfehlungen als ein Beitrag zur Wissensgeschichte in der frühen Bundesrepublik .....	88
---	----

## Wissen und Steuerung

*Eckhardt Fuchs/Kathrin Henne*

Wissensaustausch international – Schulbuchrevision und das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg .....	108
---	-----

*Rita Nikolai/Kerstin Rothe*

Entscheidungen in der Schulpolitik. Begründungsmuster von Parteien und die Rolle von Wissen .....	124
--	-----

*Sandra Wenk*

Das Ringen um die „Wirklichkeit der Dorfschule“ und die Reform des ländlichen Schulwesens in den 1960er Jahren .....	143
---	-----

### **(Erziehungswissenschaftliches) Wissen und Praxis**

*Sabine Reh*

„Angewandte Erziehungswissenschaft“ – Lehrkräfte als „Zeitweilige wissenschaftliche Mitarbeiter“ der HIPF in den 1950er Jahren .....	164
---	-----

*Monika Mattes*

Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970 und 1980er Jahren .....	187
---	-----

*Heinz-Elmar Tenorth*

Die „Erziehung gebildeter Kommunisten“ als politische Aufgabe und theoretisches Problem – Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik .....	207
---	-----

Heinz-Elmar Tenorth

# Die „Erziehung gebildeter Kommunisten“ als politische Aufgabe und theoretisches Problem

*Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik*<sup>1</sup>

**Zusammenfassung:** Erziehung war für die DDR immer ein Thema, „kommunistische Erziehung“ dagegen wird erst nach 1975 von Margot Honecker als Erwartung formuliert und dann intensiv bearbeitet: erziehungstheoretisch und pädagogisch, in der Erziehungsforschung und in ihren leitenden Institutionen, wie der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW), und praktisch im Erziehungsalltag. Konzentriert auf Prozesse und Praktiken der Erziehungsforschung untersucht der Beitrag, wie das Problem an Brisanz gewann, weil einerseits ungeklärt war, was „kommunistische Erziehung“ sein kann und wie sie zu realisieren ist, andererseits die dabei eingeleiteten umfassenden Forschungen zwar zu einer breiten Theoretisierung und Methodisierung der Erziehungsforschung der DDR führten, aber zugleich politisch unerwünschte und theoretisch nicht mehr integrierbare Ergebnisse erzeugten. Dieses Dilemma führte zum Konflikt mit der Politik, aber noch hier folgte die pädagogische Wissenschaft der DDR eher der Logik von Forschung und Theoretisierung als politischen Erwartungen. Simple Codierungen von Wissenschaft unter Bedingungen der Diktatur, z. B. als Staatspädagogik, unkritische Praxis oder pure Legitimationswissenschaft, verdecken diese ambivalenten Relationen von Wissenschaft und Politik.

**Schlagworte:** DDR, Erziehungsforschung, Unterdrücke Bilanz, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, kommunistische Erziehung

## 1. Einleitung

Bei der Betrachtung von Diktaturen und auch in der Analyse ihrer Erziehungsverhältnisse dominiert verständlicherweise die Kategorie der ‚Macht‘. Analysiert man die Praxis von Wissenschaft und Wissensproduktion in Diktaturen, liegt es deshalb auch nahe, vom strukturellen Konflikt von Geist und Macht auszugehen, den Funktionsimperativ von Wissenschaft, als Praxis der Konstruktion von Wissen nach Wahrheitskriterien,

1 Bei der Erschließung der Quellen haben mich die Mitarbeiter der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin, zumal die Archivleiterin, Frau Dr. Reimers, engagiert unterstützt, ihnen gilt mein besonderer Dank. Dietrich Benner, Gert Geißler, Christa Uhlig und Ulrich Wiegmann danke ich für kritische Kommentare zu einer ersten Fassung dieses Textes, Gert Geißler hatte gleichzeitig neben Materialien, die ich einsehen konnte, für viele Fragen ein offenes Ohr und gute Antworten. Alle verbliebenen Fehler gehen natürlich auf mein Konto.



als Opfer zu sehen, die herrschende Politik als Täter, das ganze System als Exempel von Beherrschung. Auch für die als „durchherrschte Gesellschaft“ (Kocka, 1994) analysierte DDR-Diktatur wurden solche Prämissen vertreten. Dann wurde der ‚Geist‘, etwa in Gestalt der disziplinären Praxis und Forschung in den Universitäten, primär als Objekt der Macht, vor allem der SED und ihrer Erfüllungsgehilfen in den Universitäten und diversen Ministerien, gesehen und schon die hypothetische Unterstellung einer verbleibenden Eigenlogik von Wissenschaft als unangemessen und analytisch falsch beurteilt.<sup>2</sup> Es habe nämlich, wie auch gegen anderslautende Befunde (vgl. Middell, 2010) behauptet wird, keine theoretisch autonome Forschung in der DDR gegeben, weil die Machtlage solche Forschung nicht erlaubt habe.<sup>3</sup> Entsprechend wurde nach 1990/91 auch die Pädagogik der DDR vor allem im Lichte binärer Codierungen untersucht. Außenbeobachter aus dem Westen nutzten dafür, wenn auch nicht ohne Problematisierung ihrer Zuschreibungen, Duale wie die von Legitimationsdiskurs vs. Wissenschaft, Staatspädagogik oder wissenschaftliche Pädagogik, unkritische Wissenskonstruktion vs. kritische Wissenschaft (vgl. Cloer, 1994, 1998; Benner & Sladek, 1998; Wigger & Paschen, 1993; Ruhloff & Riemen, 1994). Vertreter der Pädagogik der DDR, die von solchen Zuschreibungen betroffenen Akteure also, versuchten demgegenüber zumindest die Ambivalenz ihrer Praxis in der Spannung von Kontrolle und Überwältigung bzw. Forschungsleistung und Theoriepraxis zu zeigen, z.T. autobiografisch und eher selbstbezogen, nicht selten in Teilen apologetisch (z.B. Neuner, 1996; Günther, 2002), aber auch schon mit analytischem Anspruch und selbst am Beispiel der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) an Exempeln durchaus triftig (vgl. Kirchhöfer, 2007; Eichler, 1994a, b).

Inzwischen gibt es neben solchen vereinfachenden Positionierungen auch Fallstudien, die auf die Notwendigkeit verweisen, themen-, aufgaben-, institutionen- und disziplinpolitisch präziser zu argumentieren, wofür auch die Betroffenen schon früh plädiert hatten (z.B. in Cloer & Wernstedt, 1994). Arbeiten dieser Art haben neben Bestätigungen der problematisierenden Negativzuschreibungen (z.B. Häder, 2007; Wiegmann, 2007a) eine Vielfalt als theoretisch diskutierbarer Praxen und auch mehr an Kontroversen selbst in der APW (vgl. u.a. Malycha, 2008, S. 231–302) zeigen können, als die Anfangscodierungen nahegelegt hatten. Dabei wurde ebenfalls belegt, dass Argumentieren über Erziehung im Kontext der wissenschaftlichen Pädagogik auch in der DDR zunächst einmal seiner Form nach pädagogisches Argumentieren war (Wigger, 1995, bes. S. 197–202). Insgesamt muss man aber sagen, dass es eine wissenschaftshistorisch angemessene Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR bisher nicht gibt und dass das Thema überhaupt, von ganz wenigen Spezialisten abgesehen,

2 Eine solche These vertritt u.a. Kowalczyk (2012) in der Darstellung der Rolle der Stasi innerhalb der Humboldt-Universität zu Berlin, im Übrigen gegen die These des spannungsreichen Verhältnisses von Forschung und Herrschaft, die in dieser Universitätsgeschichte ansonsten vertreten und belegt wird – aber da mag ich als Gesamtherausgeber dieser Geschichte befangen sein.

3 Dagegen gibt es energischen Protest auch von politisch unverdächtigen, weil aus der Position einer DDR-Minderheit argumentierenden Zeitzeugen (vgl. Meyer, 2015).

kaum noch Aufmerksamkeit findet. Das ist bedauerlich, nicht nur, weil alte Zuschreibungen, kritische wie apologetische, undiskutiert und alte Thesen ungelöst zurückgeblieben sind, sondern auch, weil die Frage nach den spezifischen Mustern der Konstruktion pädagogischen Wissens im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft an einem für die Moderne typischen Fall, der Wissensproduktion unter Bedingungen der Diktatur, nicht systematisch geprüft wird. Eine solche Prüfung ist aber notwendig, schon weil die Implikation der alten Codierungen, Autonomie oder Abhängigkeit in der Wissensproduktion, vereinfacht zurechnet, als gäbe es Abhängigkeitsverhältnisse und Freiheitsstrukturen notwendig und eindeutig bereits parallel zu politisch-gesellschaftlichen Herrschaftsformen. Diese These ist so wenig gültig wie die weitere These, dass westliche, demokratische Gesellschaften den Konflikt von Geist und Macht nicht kennen. Schon die heute alltäglich gewordene OECD- und PISA-Kritik spricht dagegen, man muss gar nicht Foucault lesen und über gouvernementale Strukturen oder die Kontinuität der Spannungen von Wissenschaft und Politik systematisch nachdenken (vgl. Ash, 2002; vom Bruch & Kaderas, 2002; Grüttner, Hachtmann, Jarausch, John & Middell, 2010; Roelcke, 2010). Die Analyse der Wissensproduktion in Diktaturen könnte deshalb sensibel machen für die historische Gemengelage und die konkreten Spannungsverhältnisse, in denen die Logik der Macht und die Logik disziplinär organisierter Forschung historisch existieren, ganz zu schweigen davon, dass man über die Produktion pädagogischen Wissens im deutschen Sprachgebiet nicht reden kann, ohne die DDR-Pädagogik im Lichte ihrer Eigenarten innerhalb vielfältiger und auch kontinuierender deutscher Traditionen selbst zu untersuchen.

An diesem Forschungsdesiderat versuchen sich die folgenden Überlegungen. Selbstverständlich geht das an dieser Stelle schon aus Umfangsgründen nur exemplarisch und auch noch nicht komparativ im Blick auf andere Diktaturen oder Gesellschaften, auch nur thematisch begrenzt, nämlich im Wesentlichen konzentriert auf das für die DDR als Staat und für ihre Bildungspolitik und Erziehungsforschung vor allem nach der Mitte der 1970er Jahre so signifikante wie brisante Thema ‚kommunistische Erziehung‘.<sup>4</sup> Weil dieses Thema historisch wie politisch innerhalb der DDR und ihrer Erziehungspolitik seinen eigenen Ort hat, ja erziehungspraktisch wie erziehungstheoretisch eine neue Etappe markiert, sind einige knappe Vorbemerkungen zu den Strukturen der Wissenspolitik im Feld der Erziehung innerhalb von SBZ und DDR notwendig (2.). Sie können die Relation zur deutschen Tradition markieren und die Ausgangslage charakterisieren, in der die Erwartung formuliert wird, jetzt auch ‚kommunistische Erziehung‘ in Theorie und Praxis der Erziehung zum Thema zu machen. Die dabei beobachtbaren Praktiken der Wissenskonstruktion, vor allem in der APW und der von ihr inszenierten und koordinierten „Erziehungsforschung“, stehen im Zentrum der Analyse (3.). Verlauf und Ergebnis des dabei beobachtbaren Prozesses, das wurde die – für mich selbst zunächst so überraschende wie provokante – jetzt aber leitende These, belegen eine wachsende Ver-

4 Das Thema findet sich für die Bildungspolitik der SED, also in anderer Perspektive und gestützt auf ganz andere Quellen, für die Zeit von 1971 bis 1989 auch bei Benner und Kemper (2005, S. 196–243) sowie in Benner, Eichler, Göstemeyer & Sladek (2004, S. 363–478).

wissenschaftlichung und Theoretisierung, forschende Autonomisierung und reflexive Selbstbeobachtung der Pädagogik der DDR, eine Dynamik freilich, die zugleich ihre Abhängigkeit vom politischen System sowohl bloßlegt als auch verstärkt, ohne dass dieser Konflikt systematisch aufgelöst werden kann. Das Ende der DDR belegt insofern die Krise, ja sogar das weitgehende Verfehlen der erziehungspolitischen Ambitionen, das diese Forschungen bereits, zum Schaden ihrer politischen Anerkennung, vorhergesehen und prognostiziert hatten. Dieses Ende ermöglichte den Akteuren aus der Erziehungsforschung der DDR dann aber auch die Artikulation von Selbstbeobachtung in Dimensionen von Distanz und Kritik, die ihnen bis 1989 verwehrt waren (4.).

## 2. Neue Erziehung, neue Pädagogik

Mit der scharfen weltpolitischen Zäsur, die mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs verbunden war, verändern sich auch Theorie und Praxis der öffentlichen Erziehung zuerst in der SBZ und dann in der DDR radikal. Die „Pädagogische Wissenschaft“ – der Begriff ‚Erziehungswissenschaft‘ ist in der DDR eher ungebräuchlich – ist in diesen Prozess eng eingebunden, als Akteur wie als Opfer der gesellschaftlichen Transformation von Wissenschaft und Bildungssystem (vgl. als Überblick Baske, 1998; Tenorth, 1997/2006, bes. S. 154–168; Geißler, 2013, bes. S. 964–1016). Das betrifft Personen wie Institutionen, Lehrtraditionen und Ausbildungseinrichtungen der pädagogischen Profession, auch publizistische Strukturen und Organe, von den Zeitschriften bis in die Lehrbücher, und schließlich die Vernetzungen in das Wissenschaftssystem und in die Politik. Damit verbunden sind auch, und zwar konstant bis zum Ende der DDR, eigene Kriterien und politisch-ideologische Prämissen der Konstruktion des Wissens, z. B. die starke Erwartung der Einheit von ‚Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit‘, die in der Außenperspektive und nach aller historischen Erfahrung nichts als Spannungen und Widersprüche erzeugt, in der Binnenperspektive aber als harmonisch und versöhnbar, ja als wechselseitig sich bedingende Steigerungsformen in der Konstruktion von Erkenntnis zu gelten hatte: Je parteilicher, umso wahrer, oder, wie es ein sich als ‚wissenschaftlich‘ definierender Sozialismus beansprucht: Die Wissenschaft ist nützlich, weil sie wahr ist; sie ist wahr, weil sie parteilich ist.<sup>5</sup>

Selbst retrospektiv haben einige bis zum Ende der DDR an führender Stelle beteiligte Erziehungswissenschaftler festgehalten, dass sie bei aller wissenschaftlichen Individualität im Konsens mit dem Staat und solchen Erwartungen lebten (vgl. Kirchhöfer, 2007). Wer sich in diesen Konsens bildungs- oder theoriepolitisch nicht einfügen wollte,

5 Das betonen sogar DDR-Theoretiker, die retrospektiv als unabhängige und theorieorientierte Wissenschaftler positiv bewertet wurden und sich selbst wohl auch so gesehen haben. Artur Meier schreibt jedenfalls über seine Disziplin, und nicht in einem legitimatorisch nach außen formulierten Vorwort: „Die Synthese von theoretischer und ideologischer Funktion der marxistisch-leninistischen Soziologie gewährleistet den parteilichen Klassenstandpunkt und den Wissenszuwachs“ (Meier, 1974, S. 354).

der wurde entweder verdrängt oder verließ, wie Spranger, Litt und andere Wissenschaftler von Lange, Becker und Mieskes bis zu Reble und Dietrich, schon bald die SBZ und die DDR nach Westen. An die alten Universitäten und deren neu gegründete Pädagogische Fakultäten sowie an die Pädagogischen Hochschulen der DDR wurden politisch verlässliche Personen berufen. Die außeruniversitäre Forschung, zugleich Instanz der Beobachtung und Planung des Bildungssystems und der Erziehungsforschung, erst im deutschen pädagogischen Zentralinstitut (vgl. Geißler, 1996), dann in der APW (vgl. Eichler & Uhlig, 1993; Häder & Wiegmann, 2007; Malycha, 2008) verselbstständigt, wurde dem Ministerium für Volksbildung, also der Bildungspolitik, nicht etwa der Akademie der Wissenschaften und dem DDR-Wissenschaftssystem zugeordnet.<sup>6</sup> Von der APW aus formierten sich deshalb auch Kontroll- und Disziplinierungsprozesse, wie sie sich etwa in der „Pädagogik“, der führenden Zeitschrift der Disziplin in der DDR, ereigneten. Hier fanden auch die DDR-internen Kontroversen statt; denn keineswegs war von Anfang an klar, welches die richtige Theoriegestalt der Pädagogik sein könnte und welche Bildungspolitik, etwa beim Thema „Allgemeinbildung“ (vgl. Benner & Sladek, 1998), theoretisch für gut befunden werden konnte.

Für die Lösung solcher Probleme spielten Vorbilder und Traditionen eine Rolle. Die Sowjetunion vor allem gab seit den Anfangsjahren ein solches Vorbild für die ambitionierte Gestalt eines sozialistischen Erziehungsstaates ab (vgl. Tenorth, Kudella & Paetz, 1996). Das zeigte sich an der Einführung neuer pädagogischer Lehrbücher oder bei der rigiden Durchsetzung der Erziehungs- und Sozialisationsordnung der DDR im Bündnis von Bildungssystem und gesellschaftlichen Organisationen etwa der Pionierorganisation oder der FDJ. Die Sowjetunion behielt diese Rolle zwar bis zum Ende der DDR in der offiziellen Rhetorik bei, abgesichert und erneuert in internationalen Konferenzen der RGW-Staaten, verlor de facto aber allmählich die Funktion der primär definierenden Instanz für Theorie und Praxis der Erziehung. Die DDR-Pädagogik konstruierte bald selbst in der Aneignung der für sie als fortschrittlich geltenden pädagogischen Überlieferung ihre eigenen, jetzt primär deutschen, ‚Traditionen‘, in der Abwehr der bürgerlichen Reformpädagogik und sozialdemokratischer Positionen und in der Propaganda ihrer eigenen Vorgänger. Diese bewahrenswerte Tradition reichte von der neu gedeuteten klassischen bürgerlichen Bildungstheorie bis zu den Ahnherren der kommunistischen Erziehung, die man bei Owen und Marx, Liebknecht oder Lenin, Krupskaja oder Makarenko und bei den deutschen kommunistischen Pädagogen von Hoernle bis Rühle und Alt fand.

In der Bildungspolitik wurden diese Traditionen für die Konstruktion eigener Programme genutzt, etwa eines neuen Konzepts von „Allgemeinbildung“ oder zur Begründung des leitenden Bildungsideals der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“ (Ahrbeck(-Wothge), 1979), die im Bildungssystem und der Lebenswelt der DDR

6 Ihrem Status nach, nicht in ihrer Praxis insgesamt, ist die APW deshalb auch eher den später in der BRD gegründeten Landesinstituten als den reinen Forschungseinrichtungen, wie z. B. dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung oder dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, jetzt in der Leibniz-Gemeinschaft, vergleichbar.

erzogen werden sollte. Die Beobachtung dieser Wirklichkeit, vornehmlich als unterstützende Begleitung der politischen Intentionen konzipiert und in dieser Funktion auch von den beteiligten Wissenschaftlern akzeptiert, war die „Hauptaufgabe“ des „Systems der pädagogischen Wissenschaften“ (Naumann, 1975/1983, S. 183). Dazu zählten deren unterschiedliche Disziplinen von der Theorie und Geschichte der Erziehung über die Allgemeinen und speziellen Didaktiken bis zur Sozialpädagogik, ihre Leitinstanz, in der APW, und – von ihr über die Forschungsplanung orientiert und geleitet (vgl. Huschner, 2007) – die universitären und anderen wissenschaftlichen Einrichtungen, durchaus mit lokaler Varianz zwischen Halle und Leipzig, Berlin oder Rostock, aber ohne systematische Dissidenz oder gar Opposition. Insgesamt regierte im öffentlichen Erziehungsdiskurs der Primat der Ideologie, wie das besonders prominent die neun Pädagogischen Kongresse seit 1946 und bis 1989 belegen.

Aber die Frage nach der richtigen Theorie und der angemessenen Methodik der pädagogischen Forschung blieb bis zum Ende der DDR ein eigenständiges, immer virulentes Thema, schon weil in den Universitäten und in den anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen von der Soziologie bis zu Psychologie und Geschichte, aber auch in der Philosophie, die erzieherisch beanspruchte Lebenswelt, die Theorien der Persönlichkeit oder die Analyse der Vergangenheit selbst ein Thema waren. Unabhängig von der politischen Kontrolle und Funktionalisierung war die wissenschaftliche Pädagogik der DDR nämlich immer auch Objekt systeminterner kritischer Beobachtung durch das Wissenschaftssystem der DDR. Nur zu oft fand sie vor den hier geltenden wissenschaftlichen Standards keine Gnade, weder als Erziehungsgeschichte (vgl. Wiegmann, 2007a) noch in der Persönlichkeitstheorie, gleich ob philosophisch (z. B. Wessel, 1975) oder in der universitären Psychologie, z. B. bei Klix diskutiert (Ebisch & Ash, 2010, bes. S. 199–206). Auch der dürftige Status ihrer soziologischen Forschungsmethoden wurde gelegentlich scharf kritisiert, z. B. vom Leipziger Zentralinstitut für Jugendforschung und ihrem Leiter, Walter Friedrich (vgl. Häder, 2007), oder aus der Universität heraus z. B. von Erziehungssoziologen, und mit deren eigenen, theoretisch ambitionierten Untersuchungen (z. B. APW, 1978) konterkariert.

War die Pädagogik aber im Lichte solcher Kritik und wegen der politischen Vernetzungen ein lernunfähiges System, eine Disziplin ohne Erkenntnisfortschritt und ohne kritische Selbstbeobachtung? Für den Umgang der DDR-Pädagogik mit Außenerwartungen und mit den Erfahrungen, die sie selbst in der Erziehungsforschung gemacht hat, kann man das nicht umstandslos oder generalisierend behaupten. Selbst an der Bearbeitung eines ideologisch so zentralen wie erziehungspolitisch konfliktbeladenen und dissensgenerierenden Themas wie ‚kommunistische Erziehung‘, das ist die zentrale These der folgenden Analysen, zeigen sich für die Zeit von der Mitte der 1970er Jahre und bis 1989 durchaus Ambivalenzen. Hier kann man sehen, wie die DDR-Pädagogik im Detail arbeitet, ihr Wissen im Prozess konstruiert, theoretisch und methodisch diskutierbare Kriterien der Wissenskonstruktion zur Geltung bringt und sie von politischen, philosophischen und ideologischen Kriterien unterscheidbar prozediert, freilich ohne sie schließlich für Forschungsprozesse generell und in einer theoretisch autonomen Wissenschaft auch öffentlich ungehindert zu Geltung und Anerkennung bringen zu können.

Hier, im Alltag der Wissenskonstruktion, entfalten auch die alten Lösungen – z. B. der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit – eine eigene Dynamik. Dieser Alltag der Wissenskonstruktion ist deshalb auch die wirkliche Probe für die Behauptungen über Wissenschaft unter Bedingungen der Diktatur, nicht nur für die Bedeutung der Lösungen, sondern auch für die Möglichkeiten des wissenschaftlichen Umgangs mit paradoxen, spannungsreichen, performativ und strukturell widersprüchlichen, zwischen der Logik der Macht und der Logik der Forschung platzierten Erwartungen.

### **3. ‚Kommunistische Erziehung‘ – zum wissenschaftlichen Umgang mit einem schwierigen Problem**

Der Umgang mit dem Thema ‚kommunistische Erziehung‘ wird deshalb im Folgenden als zentrales Exempel für die Eigenart der Wissensproduktion der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR näher untersucht. Dabei folgt die Analyse einem Prozessmodell, das die historische Zeit der wissenschaftlichen Praxis und die theoretische Zeit der Wissenskonstruktion vernetzen soll. Die Praxis der Wissenskonstruktion wird dabei nicht primär chronologisch geordnet, sondern in den systematischen Schritten, die auch für dieses Thema bedeutsam waren, die sich aber in der Praxis z. T. zeitlich überschneiden und gelegentlich auch simultan präsent waren. Fünf Phasen<sup>7</sup>, als systematisch unterscheidbare, nicht aufeinander reduzierbare Schritte der Arbeit gedeutet, werden dabei in der Analyse berücksichtigt. Hier kann die Vernetzung von Wissenschaft und Politik, die eigene Praxis der Wissenschaften und auch der Umgang der Wissenschaften mit den Erwartungen und Prämissen ihrer Umwelt analysiert werden. Die politische Vorgabe des Themas und die Reaktion der Wissenschaft auf diese Vorgabe stellen den ersten Schritt dar (3.1). Die institutionell erzeugte soziale Organisation der Arbeit in der Sequenz der Phasen und Akteure rhythmisiert den Prozess historisch und politisch (3.2). Die theoretisch-methodische Dekomposition des Themas und die damit inszenierte Detailarbeit (3.3) spiegeln die epistemische Zeit von Theorie und Empirie, Konstruktion und Forschung innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik. In der umfassenden Wahrnehmung, Bewertung und Diskussion der Ergebnisse innerhalb der Wissenschaft (3.4) kann man den wissenschaftlichen und zugleich politischen Umgang mit den selbst erzeugten Forschungsergebnissen beobachten und damit auch die Form und das Ausmaß der Selbstreflexion angesichts politisch unmittelbar sichtbarer Interventionen. An der Rezeption des definitiven Produkts in den wissenschaftlichen und politischen Umwel-

<sup>7</sup> Roelcke (2010) unterscheidet drei Phasen, um die Vernetzung von Wissenschaft und Politik zu untersuchen. Er betrachtet aber keine konkreten, thematisch gebundenen Forschungsprojekte (allenfalls in seiner ersten „Initial“-Phase), sondern die Systemrelationen von Wissenschaft und Politik generell und die darin eingebundenen finanziellen, organisatorischen, personellen, kulturellen und semantischen Traditionen, Erwartungen und Ressourcen. Meine Unterscheidung von Phasen und einzelnen Schritten geht auf konkrete, an Einzelthemen gebundene Forschungsprozesse und versucht hier eine feinere Binnengliederung.



ten werden schließlich (3.5) die Konsequenzen angesichts der in der Disziplin und ihrer Forschung erzeugten und jetzt sichtbar werdenden Differenz von Wissenschaft und Politik bewusst.

### 3.1 *Die politische Vorgabe eines neuen Themas – Akzeptanz und Distanz in der Erziehungsforschung*

Trotz aller Emphase für „Neue Erziehung“, auch die Erziehung des staatstreuen Nachwuchses in SBZ und DDR setzte nach 1945/49 und im Grunde bis 1989/90, ganz traditionell und gut pädagogisch, auf das Bildungswesen. Die Schule sollte es zuerst richten, aber, nach dem Muster aller Diktaturen des 20. Jahrhunderts<sup>8</sup>, zusammen mit der lebensweltlichen Erfassung der heranwachsenden Jugend in Kinder- und Jugendorganisationen. Auch die Zielvorgaben meiden zunächst explizite Orientierungen der Erziehung am und zum Kommunismus. Noch in dem bis 1989 gültigen Schulgesetz von 1965 ist, sogar hier erstmals formuliert, die „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“ das explizierte Ziel. Auch in den frühen theoretischen pädagogischen Texten wird die Erziehung zum Kommunismus oder des Kommunisten nicht ins Zentrum gerückt. Aber dann, in den 1970er Jahren<sup>9</sup>, wird sie zum Thema. Margot Honecker deklariert in einem Vortrag bei der 10. Plenartagung der APW 1974 „kommunistische Erziehung“ als „revolutionäre Erziehung“ ausdrücklich als eine „Aufgabe der Gegenwart“ und nicht „als Zielstellung für eine ferne Zukunft“ (Honecker, 1974, S. 285). Sie nimmt das Thema und Ziel u. a. auf dem IX. Parteitag der SED vom Mai 1976 wieder auf (Honecker, 1976b; vgl. auch dies., 1976a), der ja ein neues Programm und Statut der SED beschloss, und es kehrt zentral und bildungssystemintern in den Vorgaben und Erwartungen wieder, die im VIII. Pädagogischen Kongress gegenüber den Pädagogen

8 Die Forschungslage für dieses Thema ist heterogen. Als „Erziehungsstaaten“ – deren Struktur hier reklamiert wird – wurden Nazi-Deutschland und das faschistische Italien, die DDR und die frühe Sowjetunion, die kemalistische Türkei und das kaiserliche Japan untersucht (vgl. Benner, Schriewer & Tenorth, 1998; Horn, Ogasawara & Sakakoshi, 2006); die Lücken für die sozialistischen Diktaturen des 20. Jahrhunderts sind so evident wie die für autoritäre Staaten wie Spanien im 20. Jahrhundert, zu schweigen von den Verhältnissen in Südamerika, Asien oder Afrika.

9 In den Quellen, mit denen Benner et al. (2004, S. 363–370) ihr Kapitel „Die Schule im Dienst der ‚kommunistischen Erziehung‘. 1971–1989“ eröffnen, wird für 1971 (VIII. Parteitag) und 1973 (M. Honecker, Ausgestaltung der Oberschule) noch nicht von „kommunistischer“ Erziehung gesprochen, sondern von „sozialistisch“ – wie es auch der gesellschaftstheoretischen Position der DDR in dieser Zeit entsprach. Erst die vierte Quelle (Stierand, 1975; vgl. Benner et al., 2004, S. 371 \*Anm. wie dort die Autorschaft von Klimpel/Stierand 1975 geklärt wird) geht von der Frage aus, „was heißt kommunistische Erziehung“. Für den bei Benner et al. (2004) sowie bei Benner und Kemper (2005) ausgesparten Kontext, in dem Stierands Text verankert ist, und den thematisch entscheidenden Prozess nach 1975 vgl. meine folgenden Ausführungen, bes. den Abschnitt 3.2 und die Hinweise auf die Arbeiten von H. Adam und W. Eichler.

(1978) und gegenüber der APW formuliert werden. ‚Kommunistische Erziehung‘ gewinnt den Status als ‚Hauptaufgabe‘ wahrscheinlich sogar unmittelbar (wenn auch nicht allein) dadurch, dass sie von Margot Honecker selbst angestoßen wird.<sup>10</sup> Diese Aufgabe wird vom VIII. Pädagogischen Kongress, der vom 18. bis 20. Oktober 1978 stattfand, weiter ausdifferenziert. Dort bekräftigt die Ministerin, was sie meint, wenn sie „von klassenmäßiger, revolutionärer Erziehung“ spricht, dass nämlich „die gesamte Bildung und Erziehung der Jugend auf die Erziehung zur kommunistischen Moral gerichtet ist“ (Pädagogischer Kongress, 1979, S. 64). Dazu gehören für sie „Verantwortungsbewußtsein und Pflichtgefühl gegenüber unserer gemeinsamen sozialistischen Sache“, gestaltet wird nicht weniger als das umfassende Verhältnis zur Welt, denn „von der politischen Reife, der ideologischen Überzeugtheit hängt letztlich ab [...] wie der Sinn des Lebens erfasst wird“ (Pädagogischer Kongress, 1979, S. 64).

An der politisch-ideologischen Geltung der Aufgabe kann nach 1978 jedenfalls kein Zweifel mehr bestehen, allerdings auch nicht am Status einer noch nicht gelösten Aufgabe, den diese Vorgabe hat. 1987 gibt es aber keine offenen Fragen mehr. „Kommunistische Erziehung“ wird als primäre Zielorientierung im „Pädagogischen Wörterbuch“ vorgestellt und als umfassende und zentrale Vorgabe an die pädagogische Praxis definiert (Laabs, 1987, S. 206–207)<sup>11</sup>, in voller Übereinstimmung mit dem „Kleinen Politischen Wörterbuch“ (Schütz, 1988).<sup>12</sup> Sie gilt jetzt im Kern als Erzeugung einer politisch-ideologischen Orientierung und von Handlungsbereitschaft im Klassenkampf.

10 Neuner (1996, S. 175–197) diskutiert rückblickend diese „Proklamation kommunistischer Erziehung“ in den Konsequenzen für die Arbeit der APW und schreibt diese „zur Überraschung aller“ (S. 176) neu eingeführte Begrifflichkeit letztlich dem „Honecker-Familienrat“ (S. 177) zu. An anderer Stelle (Neuner, 1994, S. 68–69) bekräftigt er diese These und die Probleme, die er damals mit „diesen Familienentscheidungen“ für die dabei implizierte These vom Übergang zum Kommunismus sah, „und nicht nur wir, sondern auch andere Gesellschaftswissenschaftler.“ Seine Lösung ist dann wieder systemtypisch: „Wir haben – das ist die Situation, wenn man mit offizieller Ideologie und offiziellen ideologischen Normierung zu tun hat – damals eine Theorie von den Keimen des Kommunismus entwickelt“ (Neumann, 1996, S. 69).

11 Hier werden auch in mehreren Dimensionen die Voraussetzungen des Übergangs zur „kommunistischen Gesellschaftsordnung“ für das „Bildungswesen“ diskutiert: Im Hinweis auf den notwendigen „Aufbau eines Bildungswesens“ und mit der explizit gegen alle utopischen Sozialisten gemünzten Mahnung (die jetzt, 1987, gleichzeitig als Relativierung alter und umfassender Erziehungsambitionen der DDR gelesen werden kann): „Die s[ozialistische]. G[esellschaft]. kann nicht durch Erziehung geschaffen werden“, sondern setzt die „Macht der Arbeiterklasse“ voraus. Für die Praxis „nach der sozialistischen Revolution“ wird, zweitens, die Erziehungsorganisation der UdSSR als Vorbild gerühmt, erst dann kommt, drittens, die kommunistische Erziehung selbst zu ihrem Recht. In diesem Kontext wird auch „Kommunistische Moral“ (Laabs, 1987, S. 208) erwähnt, ohne weitere Erläuterungen, nur mit einem Verweis auf „Moral“, Indiz dafür, dass es nur noch eine legitime Moral gibt.

12 S. v. „Kommunistische Erziehung“ (Schütz, 1988, S. 501–502), dort findet sich auch: „Die k. E. ist unter den Bedingungen des weltweiten Klassenkampfes zwischen Sozialismus und Imperialismus besonders auch auf die Abwehr feindlicher Einflüsse und auf die Befähigung zur offensiven Auseinandersetzungen mit bürgerlichen Ideologien gerichtet“ (Schütz, 1988, S. 502).



Bei den Pädagogen findet sich 1987 entsprechend kein Stichwort „Sozialistische Erziehung“ mehr, sondern nur noch das Stichwort „soziale Formung“ (Laabs, 1987, S. 351) sowie ein eigenes Stichwort „Sozialistische Gesellschaft (Erziehung)“ (Laabs, 1987, S. 351–352). Noch 1987 ist aber „die Erhöhung der Wirksamkeit der kommunistischen Erziehung“ das erneut bekräftigte Ziel, also offenbar nicht schon umfassende Realität. 1987 findet man zwar immer noch die „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“ (Laabs, 1987, S. 18–19), ihr wird jetzt aber neben allen anderen Vorzügen auch, den Erwartungen an kommunistische Erziehung gemäß, „revolutionäres Kämpfertum“<sup>13</sup> als Kern kommunistischer Erziehung zugeschrieben. Darin kann man schließlich eine harmonisierende Zuordnung von sozialistischer und kommunistischer Erziehung sehen, derart, dass „die kommunistische Erziehung im Kindes- und Jugendalter“, so die Zuordnung, „die allseitige Entwicklung jedes Kindes und Jugendlichen zum übergreifenden Ziel [hat]“ (Laabs, 1987, S. 219).

Orientiert an dieser umfassenden Zielvorgabe wird 1978 auch bereits das Bild eines Kommunisten und der ihn auszeichnende Tugendkatalog vorgegeben. In der besten Tradition (deutscher) bildungspolitischer (bürgerlicher) Wunschkataloge wird 1985 sogar, ganz ohne Angst vor dem drohenden Oxymoron, von der „Erziehung gebildeter Kommunisten“<sup>14</sup> gesprochen. Die Pädagogen sehen sich insgesamt mit Erwartungen konfrontiert, an denen sie, realistisch gedacht, nur scheitern können: „Dazu gehören politisch-ideologische Überzeugtheit, Prinzipientreue zur Sache der Arbeiterklasse, Unversöhnlichkeit gegenüber dem Klassengegner ebenso wie Erkenntnisdrang, gesellschaftliche Aktivität, Willensstärke und Pflichtbewußtsein, Achtung vor dem Leben, vor den arbeitenden Menschen und den Älteren, Mut, Ehrlichkeit, Kameradschaftlichkeit, Hilfsbereitschaft, Bescheidenheit und Zuverlässigkeit“ (Pädagogischer Kongress, 1979, S. 81).<sup>15</sup> Damit ist nicht nur das Ziel der Arbeit der Pädagogen bezeichnet, hier sehen

13 Ahrbeck (1979) betont diesen Aspekt jedenfalls nicht, wenn sie die „allseitig entwickelte Persönlichkeit“ diskutiert, sondern unterstellt zu Recht, und mit Marx und Engels, dass „kommunistische Erziehung“ erst in einer kommunistischen Gesellschaft möglich ist (vgl. Ahrbeck, 1979, S. 234–240). Sie zitiert Marx auch für die Form der Realisierung: „Diese Erziehung müßten die Jugendlichen von den Erwachsenen im täglichen Lebenskampf erhalten“ (S. 236). Aber Ahrbeck lässt ihre Darstellung der Erziehungsideale mit der Mitte der 1960er Jahre enden und nennt das „humanistische Persönlichkeitsideal“ ihr eigentliches Thema, spricht aber nur sehr gelegentlich und ohne scharfe Unterscheidung von der „sozialistischen und kommunistischen Persönlichkeit“ (z. B. S. 305).

14 So formuliert (in der auf den 21. 2. 1985 datierten Redaktionsfassung des Problemmaterials von 1985) K.-H. Günther, wenn er zu den „Hauptproblemen“ kommunistischer Erziehung schreibt, die „trotz massiven Einwirkens des Klassengegners“ (S. 2), als „strategische Hauptlinie“ (S. 7–8) zu gelten haben. Sie ist „im Zentrum der Erziehung gebildeter Kommunisten“ platziert, entsprechend der Orientierungen der Partei und anderer zentraler Vorgaben, und zentral ist für ihn das Realisierungsproblem (vgl. Nachlass Günther, GÜNTHER 10; im Verzeichnis der Quellen und Literatur sind die analysierten Bestände des Archivs der BBF im DIPF im Einzelnen aufgelistet).

15 Man vergleiche nur den später bei Hartmut von Hentig gezeichneten Tugendkatalog für den Gebildeten und die Erwartungen an den Pädagogen, um die Nähe solcher Argumentfor-

sie sich auch mit starken Erwartungen an ihre Handlungsfähigkeit konfrontiert: „Solche Charakterzüge müssen wir den Mädchen und Jungen anerkennen [sic], damit jeder einzelne den Anforderungen, die das Leben an ihn stellt, den Aufgaben der Arbeit und des Kampfes heute und in der Zukunft entsprechen kann“ (Pädagogischer Kongress, 1979, S. 82).

Das ist die Aufgabe, die man Theorie und Praxis zuweist, das ist nicht etwa nur weltanschauliche Erziehung,<sup>16</sup> obwohl die auch dazu gehört. Jenseits solcher Vorgaben und formelhafter Beschwörungen sagt der Kongress 1978 freilich nicht, wie das denn möglich sein soll. Dafür steht allenfalls das Vertrauen auf die Wirkung des erreichten „Niveaus“ der Gesellschaft, die sich vermeintlich im Übergang zum Kommunismus befindet, und die neuen Formeln, die – beim Pädagogischen Kongress wiederholt – das bekannte totale Programm einer umfassenden Erziehung bezeichnen, also „das komplexe Zusammenwirken von weltanschaulicher und intellektueller, von politischer und moralischer, von ästhetischer und körperlicher Erziehung, durch die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit, von Erziehung und Teilnahme der Kinder und Jugendlichen am Kampf der Werktätigen um Frieden und sozialen Fortschritt“ (Pädagogischer Kongress, 1979, S. 64). Mit dieser Aufgabe sehen sich die Erziehungsforscher und Pädagogen konfrontiert. Sie wird sich als schwierige Aufgabe erweisen, in ihren Erwartungen praktisch nicht eingelöst, in den Konsequenzen für die Erziehungsforschung so produktiv wie fatal. Sie arbeitet sich an dem Thema ab, aber sie verändert dabei auch ihre wissenschaftliche Praxis, d. h. ihre Forschung, ihre Argumentationsform und ihr Reflexionsniveau in einer Weise, wie es die Auftraggeberin wohl nicht erwartet hatte.

Seine Besonderheit hat das Thema schon zu Beginn auch darin, dass es offenbar selbst in der APW nicht allen Pädagogen und Erziehungsforschern lieb und zeitangemessen war. Allerdings, anders als er seine Position retrospektiv stilisiert, hat z. B. der Präsident der APW, Gerhart Neuner, diese Vorgabe zu DDR-Zeiten durchaus früh akzeptiert (Neuner, 1975)<sup>17</sup> und auch öffentlich propagiert. In einer populärwissenschaftlichen Schrift zur Alltagserziehung sieht Neuner auch gute Gründe für diese neue Vorgabe (Neuner, 1978, S. 46–49).<sup>18</sup> Schon 1978 beantwortet er nämlich die Frage, „Können wir im Alltag der sozialistischen Gesellschaft kommunistisch erziehen?“, durchaus positiv, denn „der Sozialismus in unserem Lande“ habe sich weiterentwickelt, und, mit einem Honecker-Argument, es „zeichnen sich neue Horizonte für die Entwicklung der

---

men und Tugendkataloge – bei aller Varianz der Referenz-Ideologie – zu sehen (von Hentig, 1996, bes. die „Maßstäbe“, S. 71–100; von Hentig, 1993, bes. dort den „Sokratischen Eid“).

16 Vielleicht findet sich ja deswegen nichts zum Thema bei Schneider (1995).

17 In diesem Referat auf der 12. Plenartagung der APW am 25. März 1975 hält er fest, dass die Arbeit am Thema „kommunistische Erziehung“ jetzt „eindeutig ins Zentrum gerückt werden“ muss und dass „Fragen der kommunistischen Erziehung ein übergreifender Aspekt“ in allen Forschungen sein müssen (Neuner, 1975, S. 308). Wie von Margot Honecker vorgegeben, sieht auch Neuner das Thema als „Erziehung im Geiste der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse“ (S. 308–313).

18 Ich zitiere aus der 3. Auflage 1985 und dem Kapitel „Zu Selbständigkeit und Verantwortungsbewußtsein erziehen“. Die Neuauflage 1985 ist nicht als erweitert oder geändert markiert.

sozialistischen Gesellschaft in unserer Republik ab. Das erreichte Entwicklungsniveau ermöglicht es, das Ziel der revolutionären Arbeiterbewegung, den Kommunismus, direkter ins Auge zu fassen“ (Neuner, 1978, S. 47). Erst dann folgt das listige, weil im Allgemeinen unbestreitbare erziehungstheoretische Argument, das Gegenwart und Zukunft verbinden soll: „Indem wir [...] weiterhin die entwickelte sozialistische Gesellschaft gestalten, schaffen wir zugleich grundlegende Voraussetzungen für den allmählichen Übergang zum Kommunismus“ (Neuner, 1978, S. 47, Herv. i. Orig.). Dennoch, hier kennt er die Bedenken nicht, die intern, spätestens ab 1980, in der APW diskutiert werden, hier kann er sogar dezidiert und operativ fragen: „Wie muß man führen, wenn man kommunistisch erziehen will?“ (Neuner, 1978, S. 54). Hier ist auch das Ziel klar: „Bewußte Revolutionäre und Staatsbürger erziehen!“ (S. 87), und Neuner weiß auch, wie es geht: „Wissenschaftliche Ideologie und Politik wissenschaftlich vermitteln“ (S. 95). In dieser Schrift sieht er auch keinen Widerspruch zwischen dem einen Ziel, ein höheres Maß an Verantwortung und Selbstbestimmung zu erreichen und einzuräumen, und dem anderen, die enge Bindung an die Politik der Arbeiterklasse zu stiften. Allerdings am Ende steht: „Ein langer Atem!“ (Neuner, 1978, S. 171) sei notwendig. Das war wohl die richtige Prognose, denn in der Erziehungspraxis der DDR war, abgesehen von der Wehrerziehung, im Grunde bis 1989/90 keine klare Zäsur oder eine eindeutige Differenz von ‚sozialistischer‘ oder ‚kommunistischer‘ Erziehung erkennbar.

Gleichwie, die wissenschaftliche Pädagogik der DDR und die APW haben sich die Frage, wie kommunistische Erziehung möglich ist, nicht vollständig gegen ihre Überzeugung zu eigen gemacht, sondern – neben weiterlaufenden anderen Arbeiten, z. B. am Lehrplanwerk oder an der Bildungsorganisation – als Thema der Forschung akzeptiert und nahezu 15 Jahre lang intensiv daran gearbeitet. Das war für sie die Arbeit an einem Problem, für das Forschungsbedarf existierte, das aber auch in einem brisanten politischen Kontext lebte, zentral für die Staatsführung, damit auch zentral für die Akzeptanz und Reputation der pädagogischen Forschung, zugleich aber mit der gravierenden Schwierigkeit systematisch und kontinuierlich belastet, dass die Arbeit am Thema auch die Enttäuschung der Erwartungen der Führung von Staat und Partei provozieren konnte.

Für die Zeit von Mitte der 1970er Jahre bis 1989 ist dieser Prozess der Bearbeitung des Themas innerhalb der APW historisch breit überliefert<sup>19</sup>, schon das Berichtswesen, in dem sich ihre Arbeit in breiter Kooperation mit der Erziehungsforschung vollzog, sorgte dafür, dass an Quellen heute kein Mangel ist. Für die Zeit ab 1986 ist das Thema auch schon in der bildungshistorischen Forschung beachtet worden, v. a. für den Kon-

19 Dafür konnte ich die Bestände aus der Überlieferung der APW im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) nutzen. Zur Zitierweise der Archivalien: Im Verzeichnis der Quellen und Literatur sind die analysierten Bestände des Archivs im Einzelnen aufgelistet; für die Bestände der APW gilt bei der Zitation der ausgewerteten Referenzmaterialien entsprechend dieser Liste: „APW – Nr. ev. Bl., wenn die Akte paginiert ist bzw. die Seitenzahl im entsprechenden Dokument“.

text von Bildungspolitik und Bildungsforschung, aber in den Quellengrundlagen zeitlich meist auf 1988/89 begrenzt (vgl. Hoffmann, Döbert & Geißler, 1999)<sup>20</sup>, oder, wenn zeitlich weiter ausgreifend, mit den Quellen relativ eng auf bildungspolitische und allgemein-pädagogische Fragen konzentriert (vgl. Benner & Kemper, 2005; Benner et al., 2004); das Thema wurde auch speziell für die Geschichtsdidaktik<sup>21</sup> schon diskutiert, allerdings bisher noch nicht in wissens- und wissenschaftshistorischer Intention.

In der bisherigen Forschung erscheint die Rezeption des „Bilanzmaterials“, das 1988 auch als „Problemmaterial“ bezeichnet und vorgelegt wird, primär als Indiz für das „Fiasko“ der Wissenschaft (vgl. Döbert & Geißler, 1999) und die politische Überwältigung der Forschung durch die Politik, speziell das Ministerium für Volksbildung (MfV), abgelesen am Vorfeld und an Debatten des IX. Pädagogischen Kongresses 1989 (vgl. Benner et al., 2004; Feldmann, 1996; Kaack, 2016, S. 53–60). Zum Verständnis der Problemkonstruktion in der Pädagogik der DDR ist es aber notwendig, die längere und ganze Geschichte zu betrachten, weil sich erst dann auch die immanenten theoretischen Veränderungen in der Arbeit am Thema zeigen und die – bisher meist nicht gestellte – Frage zu klären ist, warum die Akteure in der politisch doch nicht unerfahrenen APW ein Material erzeugen, von dem man schon während der Arbeit bald wissen konnte, dass es politisch nicht akzeptiert wird.<sup>22</sup> Die längere Vorgeschichte und die Praxis der Arbeit kann beides erklären, die Eigenlogik der Forschung und den Konflikt mit der Politik, so dass man 1975/76 beginnen muss, um die Prämissen der Arbeit an diesem Thema in der wissenschaftlichen Pädagogik, zumal der APW, ihre Forschungen, deren Ergebnisse, ihre Bewertung und ihre wissenschaftliche und politische Diskussion im Detail zu verstehen.

### 3.2 *Die Sequenz der Arbeiten – Phasen der Themenfindung, Akteure innerhalb und außerhalb der Erziehungsforschung*

Wie kann man in der APW und in der Erziehungsforschung der DDR, das ist meine leitende Frage an die Organisation der Forschung im Prozess, bei solchen Aufgaben, Umwelten und systemisch immer wieder erzeugten Konflikten zwischen den Akteuren die eigene Arbeit organisieren, also Antworten auf die Frage geben, was kommunistische Erziehung bedeutet und wie sie möglich ist? Historisch als erfolgreich ausgewiesene

20 Dieser Band enthält auch einen Rückblick auf das Thema von Gerhart Neuner (1999) sowie einen systematisierenden Diskussionsbeitrag von Dietrich Hoffmann (1999).

21 Feldmann (1996) geht ebenfalls nur auf die Endphase der Arbeit am Problemmaterial ein, d. h. für die Zeit unmittelbar vor dem IX. Pädagogischen Kongress 1989, und liest das Phänomen vor allem für ihr eigenes Thema der Konstruktion von Geschichtsbewusstsein im Bildungssystem der DDR.

22 Die These von Hoffmann (1999, S. 269), dass „der Auftrag als Machtbestätigung empfunden wird“ und deshalb reizt, scheint mir nicht belegt. Die APW musste Macht nicht suchen, sie hatte Macht, seit ihrer Gründung, alle Einrichtungen der pädagogischen Forschung konnten davon ein Lied singen.

Exempel konnte man schwerlich einfach zur Nachahmung empfehlen, z. B. den Bildungsgang, in dem der prominente Wirtschafts- und Alltagshistoriker Jürgen Kuczynski „die Erziehung des J. K. zum Kommunisten und Wissenschaftler“<sup>23</sup> verortet hat; denn das war eine Geschichte großbürgerlicher Sozialisation und privilegierter Ausbildung einerseits, das Leid von Verfolgung, Untergrundarbeit und Emigration andererseits. Diese Biografie ruhte also auf einem Erfahrungsraum, den man kaum wiederholen und in der DDR für alle Heranwachsenden neu inszenieren konnte oder gar wollte. Aber hier und da hat die Erziehungspolitik der DDR, wie man im Kontext der Vorgabe kommunistischer Erziehung jetzt sieht, quasi ersatzweise die Realität der DDR selbst als immer noch fortdauernde Geschichte von Klassenkämpfen und gegen den Klassenfeind stilisiert, diese gesellschaftliche Situation pädagogisch als Erfahrungsraum beansprucht und z. B. in der „Wehrerziehung“<sup>24</sup> seit 1978 auch als Simulation von „Kampf“ antizipiert. Dennoch, der Rückgriff auf die Tradition hatte auch eigene Probleme, die Kuczynski ebenfalls symbolisiert; denn das Ergebnis dieser exemplarischen Biografie war eher unerwünscht, unkontrollierbar und problematisch, jedenfalls für die Ziele von Partei und Staat und der staatsstreu engagierten Pädagogen: „Ein linientreuer Dissident“<sup>25</sup> ist nämlich dabei herausgekommen, und diese paradoxe Rolle wurde nur deshalb nicht zur Bedrohung der eigenen Person, weil Kuczynski unter dem Schutz Honeckers in seiner individuellen Besonderheit, anders als andere emphatische Kommunisten, toleriert wurde.

### **Praktiken der Themenfindung und Konkretisierung: International und in der APW**

Man musste also pädagogisch und für die Gegenwart und Realität der DDR eigenständig argumentieren. Die APW tut das und übernimmt von Beginn an, konsequent seit 1975, die Federführung in der Arbeit am Thema und behält sie bis zum Ende der 1980er Jahre. In der Organisation der Arbeit entfaltet sie eine, wie man angesichts des Kontextes sagen muss, kluge Strategie. Sie war klug, weil sie denkbare und im DDR-System bekannte Risiken ebenso wie die Notwendigkeiten des Themas und die eigenen Arbeitsmöglichkeiten zugleich einkalkulierte, vor allem, indem sie ihre Vorgaben an die Erziehungsforschung und deren Ergebnisse für die eigene Praxis nach innen und die politische Absicherung nach außen immer neu zu verbinden suchte. Insofern kann man in diesem Arbeitsprozess eine Strategie erkennen, die wohl als typisch für die Wissen-

23 So lautet der Untertitel von Kuczynskis „Memoiren“ (1973/1981), in denen sein Leben bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs behandelt wird.

24 „Wehrerziehung“ wird entsprechend als wesentliche „Seite der *kommunistischen Erziehung* der Bürger in allen gesellschaftlichen Bereichen“ bezeichnet, zur „Herausbildung und Festigung der Wehrbereitschaft und Wehrfähigkeit als Eigenschaften allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ (Laabs, 1987, S. 410–411, Hervorh. H.-E. T.)

25 So der als Zitat markierte und insofern als Zuschreibung kenntlich gemachte und ironisch gebrochene, aber mit Stolz getragene Titel der Fortsetzung der „Memoiren 1945–1989“ (vgl. Kuczynski, 1992).

schaftspraxis der DDR, sowohl für ihre Restriktionen, als auch für Handlungsoptionen, beurteilt werden kann.

Zunächst wird das Thema nach innen, wie die Arbeits- und Plenarberatungen beim Präsidium der APW dokumentieren, zwar als offenes Problem wahrgenommen, aber in den bekannten Mustern der seit Jahren geübten eigenen wissenschaftlichen Praxis bearbeitet. Auch hier suchte die APW, wie es als ideologische Form der Absicherung bekannt und viel praktiziert war, die Inspiration für die Lösung in Vorbildern einer Praxis, die bereits existiert und als gelungen galt, d. h. in der UdSSR oder in anderen sozialistischen Ländern, oder in internationaler Kooperation.<sup>26</sup> Informationsreisen zeigen, wie breit das Thema in den sozialistischen Ländern definiert wird. In Moskau z. B. gibt es im „Labor für Grundlagen und Methoden der Herausbildung der Weltanschauung“ auch eine Arbeitsgruppe, die den Möglichkeiten „atheistischer Erziehung“ nachgeht<sup>27</sup>, einer Zielsetzung, die so explizit in der DDR oder der APW nicht verwendet wurde, unbeschadet der Tatsache, dass die Kirchen als Störfaktor der politischen Erziehungsambitionen wahrgenommen und kontrolliert wurden. Die APW rezipiert daneben das einschlägige Schrifttum<sup>28</sup> und sucht dort nach Lösungen; sie arbeitet in internationalen Expertengruppen zur „Erforschung theoretischer und praktischer Probleme auf dem Gebiet der kommunistischen Erziehung der Persönlichkeit“<sup>29</sup> mit und in einer gemein-

26 Einschlägige Hinweise u. a. in APW 7672, für die Zeit von 1975–1976, u. a. mit einem Bericht einer Reise nach Bulgarien, wo mit dem Forschungsinstitut für Bildung in Sofia „Vorschläge zum Forschungsprogramm des Themas ‚Die kommunistische sittliche Erziehung‘“ diskutiert wurden. Vergleichbare Belege finden sich in APW 9212 – Internationale Zusammenarbeit, für Beratungen des Expertenrates „Kommunistische Erziehung 1979/80“ sowie in APW 7501, wo belegt wird, wie man sich, bereits 1976, intensiv über „Erziehungsmethoden im sozialistischen Ausland“ informiert, auch als Vorbereitung für ein Kolloquium „Kommunistische Erziehung – Gegenwartsaufgabe (1976)“, samt „Thesen“ zu dem geplanten Kolloquium (APW 7501). In diesen Thesen wird kommunistische Erziehung „als fortschreitende Sicherung und Realisierung des Erziehungsideals der Arbeiterklasse: der allseitigen und harmonischen Entwicklung der Arbeiterklasse“ definiert (APW 7501, „Thesen“, S. 23). Diese Fokussierung findet sich später nicht mehr.

27 Darüber informiert in dem Bericht über seinen Studienaufenthalt in Moskau (vom 14. bis 17. Oktober 1975) der APW-Mitarbeiter Dr. Weck (APW 7672, Bd.2, „Internationale Verbindungen 1975–1976“, Bl. 8–9).

28 APW 12761 – Publikationen, überliefert einschlägige Beiträge aus der „Sowjetwissenschaft“ von 1974, u. a. einen Beitrag von P. I. Simusch: „Die Überwindung der Klassenunterschiede und die kommunistische Erziehung“. Zur „Überwindung der Klassenunterschiede“ im Sozialismus auch Hinweise auf weitere Beiträge in „Sowjetwissenschaft“ 1972 in APW 12865, Bd. 2.

29 Protokoll der II. Tagung vom 10. und 11. Juni 1975 in Sofia (APW 7672, Bd.1). In diesen Beratungen wird zwar unter Einbeziehung der Jugendorganisationen, ansonsten noch sehr schulzentriert gedacht, wenn die „Anerkennung der kommunistischen Weltanschauung“ diskutiert wird, wie das Thema auch in der Eröffnungsrede von Rudolf Pravdik, Bratislava (CSSR) lautet (APW 7672, Bd.1, Anlage 1, S. 2). Ansonsten werden Forschungsdesiderata markiert, die dann weit über die Schule in die Untersuchung der Lebenswirklichkeit ausgreifen (vgl. APW 7672, Bd.1, Anlage 2, für die DDR-Forschungspläne).



samen Arbeitsgruppe, die sich zum Thema „Patriotische und internationalistische Erziehung“ im „Expertenrat ‚Kommunistische Erziehung‘“ gebildet hat.<sup>30</sup> Die DDR hat dabei „die Rolle als Haupteinrichtung“ der Forschung für das Thema „Ideologisch-politische Erziehung“ wahrgenommen.<sup>31</sup>

Einfach adaptierbare oder brauchbare Lösungen für die eigenen Probleme finden sich bei diesem Zugang zum Thema aber offenbar nicht. Die im sozialistischen Lager international präsentierten Forschungen gelten konstant als dem Thema nicht gewachsen, bieten zu wenig Empirie und „beschränken sich nicht selten auf die Interpretation allgemeiner gesellschaftswissenschaftlicher Erkenntnisse und aktueller politischer Anforderungen“<sup>32</sup>, wie 1975 geklagt wird – in einer treffenden Diagnose des zu überwindenden Argumentationsstils.<sup>33</sup> Der Expertenrat tagt zwar weiter, dokumentiert aber eher die Probleme als sie zu lösen. Auch das Schrifttum bietet jenseits von Trivialitäten und formelhaften Aussagen<sup>34</sup> kaum nutzbare Lösungen oder auch nur hinreichend breite Anregungen, so dass eigene Anstrengungen in der DDR notwendig und die Erfahrungen der Bruderländer zunehmend bedeutungslos bzw. sogar ignoriert werden. Später muss sogar gemahnt werden, die Einsichten Makarenkos<sup>35</sup> nicht zu ignorieren. Aber in einer groß inszenierten gemeinsamen Plenartagung der APW der DDR mit der APW der UdSSR wird am 1. November 1977, zum Jahrestag der Oktoberrevolution, die Hauptaufgabe ebenfalls behandelt. „Die Ideen der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution

30 Im Vorfeld der „II. Beratung der Internationalen Forschungsgruppe ‚Ideologisch-politische Erziehung‘“ informiert der DDR-Vertreter im Expertenrat „Kommunistische Erziehung“, Prof. Stolz, in der Arbeitsberatung beim Präsidenten der APW am 16.05.1977 die Kollegen, auch zur Abstimmung mit dem verantwortlichen Vizepräsidenten Günther (APW 0.0.1., Mappe 553, Bll. 30–33). Es sind auch hier im Wesentlichen offene Forschungsfragen und -probleme, die dabei thematisiert werden.

31 Vgl. die Hinweise in APW 7672 (Bd. 1, Anlage 2, S. 18) im Vorfeld der Beratungen von 1975.

32 So die Formulierung in APW 7672 (Bd. 1, Anlage 4, S. 2), aus einer „Arbeitskonzeption“ des Instituts für Erziehung (IE) der APW für die „internationale Forschungsgruppe ‚Politisch-ideologische Erziehung‘“.

33 In der außerdeutschen Beobachtung von Texten linker Studenten und marxistischer junger Akademiker aus der Bundesrepublik nach 1968 hieß dieser Argumentationsstil „German Ableitungsliteratur“.

34 Simusch (1974/s. o., Anm. 28) kann auch nicht mehr bieten als den Hinweis, dass „die noch vorhandenen Klassenunterschiede“ negativ in der Erziehung wirken können (S. 371) und daher eine „Berücksichtigung der realen Widersprüche“ (S. 382) notwendig sei, vor allem aber, dass erheblicher Forschungsbedarf bestehe. In diesen Texten ist zugleich die Differenz von sozialistischer und kommunistischer Erziehung nicht immer scharf präsent (vgl. Simusch in APW 12761).

35 In einer Beratung der einschlägigen Arbeitsgruppe vom 27. 9. 1984 „Zur Geschichte der Erziehungskonzeption der Oberschule der DDR“, die auch im Blick auf den 35. Gründungstag der DDR arbeitet und Verbesserungsvorschläge zu vorliegenden Texten macht (am 3. 7. 84 von „Günther/Geißler“ vorgelegt), wird z. B. in einer Randnotiz moniert, auch die „Rolle sowjet. Erztheorie, bes. Makarenko“ mehr zu beachten (APW 11164).

in ihrer Bedeutung für die kommunistische Erziehung der Jugend“ (APW 0.0.3, Mappe 17)<sup>36</sup> bilden, dem Anlass entsprechend, das Thema. Es wird in der Bekräftigung der eigenen Mission und Größe behandelt, auch mit Angriffen auf den Klassenfeind<sup>37</sup>, aber weniger in operativ anschließfähigen pädagogischen Überlegungen.

Eigene Arbeit ist also unvermeidlich. Dann passt die APW das Thema zunächst wiederum in die schulpolitisch sowieso anstehenden Themen der Planung und Gestaltung des Bildungssystems und der detaillierten Forschungsplanung ein, etwa der Lehrplanarbeit oder der Unterrichtsforschung. Zuerst werden im Blick auf den für die Zeit von 1975–1980 sowieso diskutierten Perspektivplan für die Forschung nur Einzelfragen der kommunistischen Erziehung geplant<sup>38</sup>, aber unverkennbar verlangt das Thema mehr an Arbeit und eigenes und systematisches Recht in der APW.<sup>39</sup> Dafür wird 1975 in einer ebenfalls bekannten Strategie vorgegangen, nämlich in Anfragen an das eigene Haus, was kommunistische Erziehung eigentlich bedeutet.

Zuständig ist dann die Allgemeine Pädagogik, die sich im Blick auf Form und Inhalt der kommunistischen Erziehung an Lösungen versucht (und nur intern und ohne Wirkung in den Beratungen auch die Honeckersche Ausgangsthese vom Übergang zum Kommunismus aus kommunistischer Sicht problematisiert).<sup>40</sup> Helmut Stolz, erneut stark engagiert, analysiert dabei systematisch die Form kommunistischer Erziehung, und zwar in der Prüfung der Frage: „Inwiefern ist die kommunistische Erziehung

36 Die „Raumlosung“ in der Kongresshalle am Alexanderplatz lautete: „Für eine hohe Qualität der kommunistischen Erziehung der Jugend im Geiste der Ideen des Roten Oktober“.

37 Günther hält den Vortrag: „Antikommunistische und antisowjetische Manipulierung der Schuljugend in der BRD“; aus dem Ministerium für Volksbildung wird erstaunt, weil das ja nicht Günthers Thema ist, gefragt, warum nicht der dafür zuständige Vergleichende Pädagoge Hofmann spricht (APW 0.0.3., Mappe 17).

38 In einer Arbeitssitzung am 10. 11. 1976 beim Präsidenten der APW und für die anstehende Plenarsitzung der APW (APW 0.0.1, Mappe 521).

39 APW 0.0.1., Mappe 521 dokumentiert für die Sitzung vom 10. 11. 1975, auf der die „Konzeption für das Referat auf der 2. Plenartagung der APW der DDR“ zum Thema „Kommunistische Erziehung im Kinder- und Jugendkollektiv“ vorbereitet wird. Hier wird die Diskussion gleichzeitig auf die Aufgabe bezogen, „das Problem der Persönlichkeitsentwicklung in der Gliederung und Linienführung des Lehrbuches der Pädagogik“ aufzunehmen.

40 Eine solche systematische und im Ergebnis gegenüber der Ausgangsthese kritisch-proble-matisierende Prüfung der Vorgabe der Honeckers findet sich in Klimpel und Stierand (1975; zitiert als Stierand, 1975, vgl. zur Autorschaft Anm. 9). Benner und Kemper zitieren die Thesen der Honeckers (2005, S. 199–205; sowie in ausgewählten Quellen Benner et al., 2004, Teil D, S. 383–394) und diskutieren auch die „Widersprüche zwischen Ideologie und Wirklichkeit“ (Benner & Kemper, 2005, S. 206), zum einen gestützt auf das „Problemmaterial“ zum Bildungssystem von 1973, auf Analysen von Artur Meier und das Projekt „sozialistische Lebensweise“ an der Humboldt-Universität (Benner & Kemper, 2005, S. 206–231), zum anderen ausführlich mit den Argumenten von Klimpel und Stierand (1975, S. 231–243), auch mit dem von Eichler stammenden Hinweis, dass allein Stierand der Autor war (Benner & Kemper, 2005, S. 232, Anm. 85). Die Wirkungsfrage von Stierands Analysen innerhalb der Erziehungsforschung diskutieren sie nicht.



im wesentlichen Kollektiverziehung?“<sup>41</sup> Diese Annahme, die er in der Literatur leicht finden kann, wie Stolz betont, wird von ihm im Verweis auf die „Dialektik von Kollektiv und Persönlichkeit im Kindes- und Jugendalter“ und im Blick auf das „System von Methoden der Erziehung“ diskutiert, also noch sehr allgemein und in den bekannten Formeln, die Forschungsbedarf anzeigen, aber noch keine Lösungen für die offenen ‚Wie‘-Fragen anbieten.<sup>42</sup> Offen ist damit zumindest die Frage nach den „Inhalten der kommunistischen Erziehung“.<sup>43</sup> Horst Adam und Wolfgang Eichler, ebenfalls allgemeine Pädagogen, widmen sich diesem Thema in einem speziellen Problemmaterial. Sie konzentrieren sich in ihrer Antwort auf das gegebene Bildungssystem, stellen sogar die Frage, ob für die Inhaltsfrage der kommunistischen Erziehung „andere Kriterien als bei der Bestimmung des Inhalts des Unterrichts bzw. der Allgemeinbildung überhaupt erforderlich“ (APW 16444, Bl. 66) sind. Sie repetieren entsprechend die gegebene Erziehungsorganisation und ihre Ziele (und die Texte ihrer Theoretiker), schon jetzt die Erzeugung von „Wehrbereitschaft“ ebenso eingeschlossen wie ein „klassenmäßiges Freund-Feind-Bild“ (APW 16444, Bl. 34–35). Dann können sie allerdings zu diesem Zeitpunkt nur als Forschungsprobleme auflisten<sup>44</sup>, was man als Antwort gesucht

41 Stolz’ „Konzeption für Referat auf 2. APW-Plenum“ (APW 0.0.1., Mappe 521, zit. Bl. 6). Danach behandelt Edgar Drefenstedt das komplementäre Thema: „Das Problem der Persönlichkeitsentwicklung [...]“ (Bll. 8–11).

42 Diese Diskussion von „Mitteln und Bedingungen für [die] Realisierung“ der kommunistischen Erziehung rückt auch Stierand ins Zentrum der Überlegungen. In der Frage nach „den Beziehungen zwischen Mitteln, Bedingungen und Zielen der kommunistischen Erziehung“ (zit. nach Benner & Kemper, 2005, S. 237) liegt seine Argumentation auf der Linie der APW-Diskussion, also keineswegs im Gegensatz dazu. Das suggerieren Benner und Kemper sogar in der Unterscheidung von Wissenschaftstypiken, wenn sie eine Disjunktion von „normativ-instrumenteller Erziehungswissenschaft und marxistischer Sozialwissenschaft“ konstruieren und an der Opposition von Neuner- bzw. APW-Forschung hier und Stierand dort zu belegen suchen (vgl. Benner & Kemper, 2005, S. 231–244). Stierands These, dass die Realisierung kommunistischer Erziehung „unmittelbar durch den Entwicklungsstand der Gesellschaft“ bestimmt werde (Benner & Kemper, 2005, S. 238, Herv. H.-E.T.) und man Persönlichkeitsprobleme deshalb zu Gunsten sozialstruktureller Referenzen ignorieren könne, wird sich im weiteren Verlauf als eine der Prämissen herausstellen, die in der APW selbst angesichts der eigenen Forschung als falsch ad acta gelegt werden (vgl. meine Hinweise unten in den Abschnitten 3.4 und 3.5).

43 Die thematisiert ein eigenes „Problemmaterial zum Inhalt der kommunistischen Erziehung“ von Mitarbeitern der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (H. Adam und W. Eichler) im Dezember 1975 (vgl. APW 16444, darin eine „Manuskriptsammlung: Kommunistische Erziehung“). Dieses Material geht noch einmal, und unverändert, in die Beratungen des Präsidiums vom 20. 9. 1982 ein. Das zeigt die Stabilität und Kontinuität des Problems, Inhaltsfragen sind dann begleitet von Beratungsergebnissen über „Probleme der Ideologietheorie mit Konsequenzen für die kommunistische Erziehung“, die eine einschlägige AG vom 20. 9. und 2. 12. 1982 vorgelegt hatte.

44 Ihre Arbeit gehört ja auch in den Kontext der Entwicklung des „Perspektivplans der pädagogischen Forschung 1976 bis 1980“ und ist für die „Grundrichtung I – ‚Wissenschaftliche Grundlagen der kommunistischen Erziehung im Schulalter‘“ verantwortlich (APW 16444, Bl. 1).

hätte. Gleichwie, das Bildungssystem bildet zunächst den Fokus für die gesuchte Form der staatlich organisierten politisch-ideologischen Erziehung. Hier und da wird in dieser frühen Phase selbst der „Unterricht“ noch einmal in die „führende Rolle im Prozeß der sittlichen Erziehung der Schüler“<sup>45</sup> gerückt, d. h. als so zentral konzipiert wie in der frühen Bildungspolitik der DDR, als die „Unterrichtsstunde“ – dem sowjetischen Vorbild entsprechend – als das zentrale Medium der Realisierung der pädagogischen Ambitionen galt (Geißler, 2013, S. 829–830).

Aber die Verlegenheiten dieser Prämissen und solcher Vorschläge zeigen sich in der weiteren Arbeit. Dazu gehört auch die von Margot Honecker angestoßene und in den Vorgaben des Pädagogischen Kongresses aufgenommene konstant starke, in den Ergebnissen indes letztlich immer neu für unbefriedigend erklärte Konzentration auf Moralerziehung und auf kommunistische Moral. Sie wird quasi als *differentia specifica* zum *genus proximum* sozialistische Erziehung betrachtet und veranlasst kontinuierlich die Suche nach erfolgversprechenden Praktiken der Moralerziehung.<sup>46</sup> Aber auch die Konzentration auf Moralerziehung ist nicht nur Teil der konstanten Suchbewegungen, sondern stabiler Indikator für die Verlegenheiten bei der Bestimmung der wirklichen Eigenart und besonderen Praxis kommunistischer Erziehung. Das Thema, das wird unübersehbar, ist nicht wirklich eindeutig präzisiert. Es ist wohl auch deshalb nicht präzise und systematisch eindeutig klärbar, weil selbst die „Prinzipien in der Pädagogik als Wissenschaft“ unklar sind, wie Günther im Blick auf das zur Überarbeitung anstehende

45 Das statuiert im Vorfeld der internationalen Beratungen von 1975 der (aus der SU stammende) „Entwurf der Vorschläge zum Forschungsprogramm zum Thema ‚Die kommunistische sittliche Erziehung‘“ in APW 7672 (Bd. 1, Anlage 2, S. 10); allerdings werden schon „Inhalt“ und „Organisation“ von Unterricht unterschieden und die große Rolle des „Schulkollektivs“ betont.

46 Die Forschungsberichte dazu bleiben bis 1989 ein Thema: Im Februar 1983 gibt es vom Institut für Erziehung der APW (IfE) einen Literaturbericht „Zu Erkenntnissen, Standpunkten und Problemen der moralischen Erziehung“ (APW 11106, Bd. 4,1). 1983 war auch die „Dialektik von ästhetischer (literarischer), weltanschaulicher und moralischer Erziehung“ zusammen mit der Akademie für Gesellschaftswissenschaften verhandelt worden (APW 11164). In APW 11106 (Bd. 4,2) findet sich die Vorlage „Moraleaneignung durch Kinder und Jugendliche und die Herausbildung von aktivem moralischen Handeln“ im Kontext der „Erziehungskonzeption (letzte Fassung)“; APW 11106 (Bd. 4,3) liefert das Material „Moralerziehung der Schüler“ (mit 135 Seiten und Anlagen) aus dem IfE; die am 14.10.1984 vorgelegte empirische Untersuchung über „Moraleaneignung durch Lehrlinge“ findet sich in APW 11106 (Bd. 4,2); von Döbert gibt es eine ausführliche Studie zur moralischen Erziehung (Döbert, 1986) und zu der immer wieder diskutierten Frage nach der besten Form und den Effekten „ethischer Gespräche“. In der Diskussion des Zwischenstandes der Arbeiten zum Bilanzmaterial 1985 wird „moralisches Wissen“ zu den „Hauptproblemen“ gerechnet (Aktennotiz Günther, 14.2.1985). „Werte und Wertaneignung im Sozialismus“ ist allerdings noch Thema eines Kolloquiums am 2.3.1989 (ebd.); Döbert, Korst und Kirkamm legen dort ein paper zum Thema „Zur pädagogischen Führung erziehungswirksamer ethischer Gespräche mit älteren Schülern“ vor und markieren die immer noch offenen Fragen.

grundlegende Lehrbuch der Pädagogik<sup>47</sup> und die anstehende Debatte auf der 2. Plenartagung der APW und damit auch für das Thema ‚kommunistische Erziehung‘ 1975 als Ausgangslage notiert.<sup>48</sup> Forschung liegt also nahe. Aber die führt nicht so rasch zu neuen Ergebnissen, weitere Forschung wird notwendig.<sup>49</sup>

In einer Arbeitsberatung beim Präsidenten der APW wird deshalb am 30.08.1976 zur Vorbereitung der 3. Plenartagung der APW eine Konzeption für die Arbeitsgruppe „Allgemeine Probleme der kommunistischen Erziehung im Unterricht“ diskutiert, hier schon deutlich spezifiziert: auf die Arbeit in den einzelnen Unterrichtsfächern oder in Erwartungen an die Leitungspersonen in Schulen und auch mit einer Vorlage versehen, die Forschungsaufgaben an die weiteren Akteure in den Hochschulen und Universitäten der DDR formuliert, und zwar als „Programm der praxisanalytischen Untersuchungen“ (APW 0.0.1., Mappe 539).<sup>50</sup> Damit wird auch die Konzentration auf die Schule aufgegeben. Die Frage nach der Bedeutung von „Arbeits- und Lebensbedingungen“ in der Realisierung der Ziele wird vielmehr parallel seit 1976 in den Themenkatalog aufgenommen.<sup>51</sup> 1983 wird die „außerunterrichtliche Erziehung“ ausdrücklich unter der pragmatisch wie forschungstheoretisch zentralen Frage thematisiert, „worin die spezifischen und unersetzbaren Potenzen der außerunterrichtlichen Tätigkeit bei der Persönlichkeitsentwicklung bestehen“ (APW 0.0.2, Mappe 110, Präsidiumsberatungen am 16.5.1983, TOP 1, Bl. 1).<sup>52</sup> Auch für diese Frage werden zunächst alte erziehungspolitische Strategien und Institutionen, z. B. die Jugendweihe und die „Massenpolitische Arbeit“, dem neuen Thema eingeordnet<sup>53</sup>, bevor dann die eigenständige Forschung für die-

47 Neuner (1998) berichtet die Details der internationalen Arbeit an dem Lehrbuch und die konzeptionellen Probleme, die dabei aufgetreten sind.

48 Günther in APW 0.0.1. (Mappe 521, Bl. 20, in seinen „Konzeptionellen Bemerkungen“).

49 In einer „Gesamteinschätzung der Entwicklung der Forschung auf dem Gebiet der pädagogischen Wissenschaften 1976/77“ vom 30.1.1978 werden von der APW einerseits „Fortschritte“ (APW 0.0.1., Mappe 563, Bl. 5) festgehalten, andererseits auch offene Fragen bei zentralen Themen, u. a. für „Gestaltung des Erziehungsprozesses, der Kollektiverziehung, der Arbeitserziehung, der Erziehung zur Disziplin und Ordnung und der Familienerziehung“ (APW 0.0.1., Mappe 563, Bl. 5). Für die anfangs erinnerten „Hauptaufgaben“, zu den an erster Stelle die „Grundlagen der kommunistischen Erziehung“ genannt werden, ist das ein Problem, entsprechend werden Forderungen „zur empirischen Fundierung der pädagogischen Forschung“ formuliert (Bl. 5 vs.) (insgesamt: APW 0.0.1, Mappe 563, Bl. 4–10).

50 Die hier noch fehlenden historischen und philologischen Schulfächer kommen später hinzu, (vgl. APW 8704, sowie systematisch: APW 11297, Bd. 3). Dabei sind aus der APW beteiligt: die Vizepräsidenten I und II sowie das Institut für Erziehung.

51 Von der Betriebsgewerkschaftsleitung (BGL) der APW, bezeichnenderweise in den Winterferienlagern 1977 und 1978 und den Sommerferienlagern 1976 und 1977 (vgl. APW 9897).

52 Auch im Blick auf die zur Orientierung der Praxis geplante Broschürenreihe „Kommunistische Erziehung“ (vgl. weiter unten).

53 Vgl. APW 9898 APW, hier der BGL der APW. Dort sind die Protokolle der Kommission „Kommunistische Erziehung der Kinder“ für die Beratungen zum Thema Jugendweihe für die Zeit von 1975 bis 1980 präsent (neben den Belegen für die Gestaltung der Weihnachtsfeiern der Betriebsangehörigen).

ses Problem einsetzt. Bevor nach 1980 das „Problem der kommunistischen Erziehung“ systematisch und umfassend in der APW – und jetzt primär als theoretisch schwieriges Problem – in einer eigenen Arbeitsgruppe aufgeworfen, koordiniert und zugleich mit „Konzeptionen der Forschung“ verbunden wird, hat also in einer ersten Phase eine eher tastende Sondierung und Erprobung der Arbeitsmöglichkeiten zum Thema bereits stattgefunden.

### **Referenzen der Themenkonstruktion: Forschungspartner und politische Absicherung der Arbeit**

Dabei ist auch nicht allein die APW aktiv, schon weil sie die notwendige empirische Forschung selbst allein nicht leisten kann. Von Beginn an, seit Ende der 1970er Jahre verstärkt, entwickelt sich eine themengebundene Kooperation nach außen. Es gibt eigene Konferenzen, in der Forschungsplanung abgesicherte Kooperationen mit den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, z. B. seit 1976 schon mit der Humboldt-Universität in der Erforschung der „sozialistischen Lebensweise bei der Schuljugend und bei jungen Arbeitern“<sup>54</sup>, themenspezifisch gelegentlich auch mit außerwissenschaftlichen Instanzen, wie bei der Analyse der Arbeit „informeller Gruppen“ wie Punks und Skin Heads. Bei diesem Thema „fand eine Diskussion mit Vertretern des M[inisterium] d[es] I[nnern], der Generalstaatsanwaltschaft, der Kriminalpolizei und anderer Wissenschaftsdisziplinen statt“.<sup>55</sup> Und nur am Rande und bevor man sich hier kritisch erhebt: Polizeiakten sind auch im Westen eine intensiv gesuchte Quelle der Jugendforschung, und auch die APW übernimmt wegen dieser Referenzen nicht den polizeilichen Blick, sondern argumentiert theoretisch und pädagogisch.<sup>56</sup> Diese Ausweitung der Themen geht auch in der APW selbst weiter. 1978 wird in einer Arbeitsberatung im Präsidium

54 Das ist Teil des APW-Perspektivplans 1976–1980 für die Universität und für die Kooperation mit Artur Meier; für Details und das weitere Schicksal dieses Projekts vgl. auch Horn, Kemnitz und Kos (2002, bes. S. 283–290) sowie Benner und Kemper (2005, S. 213–230).

55 So die Anm. 1, S. 1 im „Informationsmaterial ‚Informelle Gruppen‘“, Januar 1989, in APW 11106, Bd. 1,1; im Übrigen mit dem Ergebnis, dass „der theoretische Ansatz der vorliegenden Arbeiten sowie die gewonnenen Ergebnisse bestätigt“ wurden, mit der weiteren Erläuterung: „d.h. die gewonnenen Ergebnisse wurden durch diejenigen bejaht, die täglich mit Mitgliedern solcher Gruppierungen zu tun haben“, freilich mit der Einschränkung: „Über die Schlußfolgerungen gab es in einigen Punkten geteilte Auffassungen.“

56 Die Studie über „Informelle Gruppen“ liest sich wie ein Exempel (qualitativer) Jugendforschung, samt beigefügtem biographischem Material, auch wenn man nicht die Indizien pädagogisch-politischer Sorge verkennen kann (wie andernorts in der Jugendforschung auch). Selbst im „Diskussionsmaterial“ (APW, 1988) (das auch an die Politik ging), also in dem resümierenden Bericht über das gesamte Thema und unter Nutzung aller empirischen Studien des Problemmaterials, wird ausführlich erläutert, dass bei Punks, Skins und anderen Jugendaktivitäten primär „jugendkulturelle Stile“ (vgl. das „Diskussionsmaterial“ in APW, 1988, S. 89) zu sehen sind und notiert wird sogar, dass die FDJ so erfolglos sei, weil sie die Wünsche der Jugend und ihre Artikulationsformen nicht verstehe – anders als die Kirchen, die ihnen eine angemessene Lebensform anbieten könnten, wie dort nüchtern konstatiert wird.

der APW<sup>57</sup> die „bessere Nutzung der Verbindung von Schule und Betrieb für die kommunistische Erziehung der Schuljugend“ und damit im Grunde das alte Thema der polytechnischen Erziehung aufgenommen (vgl. APW 0.0.1., Mappe 563). Dann werden aber auch Themen behandelt, die man nicht als erste erwartet, z. B. 1979 über „Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schuljugend“ (APW 9724)<sup>58</sup>, aber aus dem historischen Kontext sehr wohl in ihrer Dringlichkeit für das politische System verstehen kann.

Die Suche nach Kooperationspartnern – und damit die sowohl wissenschaftliche als auch politische Absicherung der eigenen Arbeit – geht aber auch über die Universitäten oder themenrelevante Forschungsinstitute, z. B. das Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ) in Leipzig<sup>59</sup>, oder die Akteure der Jugendkontrolle hinaus. Schon an den genannten Debatten über Literaturunterricht sind in der Konferenz von 1978 neben der APW auch das Ministerium für Volksbildung und die Akademie für Gesellschaftswissenschaften (AfG) beim ZK der SED beteiligt; denn Literatur und Literaturpolitik waren nicht nur 1978, sondern im Grunde konstant in der DDR ein brisantes Thema. Sie war, von der Partei selbst propagiert, Teil der „Kulturrevolution“<sup>60</sup>, die noch um 1960 den Arbeiter zur autonomen ästhetischen Gestaltung seiner eigenen Lebenswelt ermuntern und befähigen wollte. Literaturpolitik blieb aber, auch nach dem raschen Ende solcher Pläne, ein dauerhaftes Feld der Gefährdungen der internen Wahrnehmung der DDR-Welt. Dissidenz war auch ein Literatur- und Schriftsteller-Phänomen, Absicherung der

57 Das Thema ist beim Präsidenten erneut 1978 (in APW 8599 – Empirische Forschung) in einem Bericht über Forschungen präsent, die das Forschungszentrum Halle Neustadt in der Zeit von 1976–1978 durchgeführt hatte.

58 Als Thema einer Konferenz an der neben der APW auch das Ministerium für Volksbildung und die Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED, vertreten durch Hans Koch, teilnahmen. Aber Literaturpolitik war 1979 (erneut) ein brisantes Thema: Am 7. Juni 1979 hatte der Schriftstellerverband der DDR neun Autoren als Dissidenten ausgeschlossen, unter ihnen Stefan Heym, der schon 1976, zusammen mit zahlreichen anderen Schriftstellern und Künstlern, gegen die Ausbürgerung Wolf Biermanns protestiert und damit die innere Krise der DDR manifest gemacht hatte, die sich ja in der Selbstverbrennung des Pfarrers Brüsewitz im August 1976 ebenso manifestierte wie im Konflikt mit Robert Havemann, der wenig später zu dem gegen ihn verhängten Hausarrest führte.

59 Trotz der Spannungen, die zwischen den Instituten bestehen, ist das ZIJ immer wieder mit Arbeiten präsent, quasi als kritischer Hintergrund.

60 Zu „Kulturrevolution“ gibt es noch 1987 ein Stichwort bei Laabs (1987, S. 218–219), durchaus positiv, mit Lenin, konnotiert, denn „die sozialistische Umgestaltung des Bildungswesens ist wesentlicher Bestandteil der K[ulturrevolution]. und beeinflusst entscheidend ihre erfolgreiche Verwirklichung“ (S. 218), aber bis zum „Anfang der 60er Jahre“ (!) seien in den sozialistischen Ländern „wesentliche Aufgaben“ bereits „gelöst“ worden (S. 219). In dieser Argumentation fehlt auch eine deutliche Abwehr von Fehlformen der dabei denkbaren Praxis nicht, die u. a. im Austromarxismus, in der Proletkultbewegung, bei der „Ultralinken in Westeuropa“ oder in dem „auf rückständiges, ‚stadtfeindliches‘ bäuerliches Denken gestützten maoistischen Konzept einer ‚Kulturrevolution‘“, von denen sich die richtige K. „prinzipiell“ (S. 219) unterscheide.

pädagogischen Arbeit in diesem brisanten Feld mit den entscheidenden Instanzen also so angeraten wie selbstverständlich.

Die APW sucht diese Absicherung deshalb auch, mit Sinn für die Hierarchie der Instanzen und ihre Definitionsmacht, bis zum Schluss immer wieder politisch mit dem Ministerium für Volksbildung. Die Gespräche von Gerhart Neuner mit Margot Honnecker sind dabei der *basso continuo*, weitere Kommunikation mit Vertretern des Ministeriums zu den folgenreichen Etappen stellt die problemspezifische Form des Kontaktes sicher.<sup>61</sup> In der konkreten wissenschaftlichen Arbeit sucht die APW Absicherung aber auch im Wissenschaftssystem, zuerst bei der Akademie für Gesellschaftswissenschaften (AfG) beim ZK der SED, und nicht nur in der Literaturpolitik, sondern vor allem bei den so zentralen wie konfliktbelasteten Themen, die sie aber notwendig behandeln musste, wenn sie kommunistische Erziehung klären wollte.<sup>62</sup> Unvermeidlich thematisiert man damit z. B. ja das ideologisch und politisch riskante Thema des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft und die damit verbundenen politischen Handlungsstrategien.

Vorsorglich, weil sich erste eigene und nicht unproblematische Ergebnisse abzeichnen, lädt Günther am 25.01.1984 deshalb den führenden soziologischen Theoretiker der DDR und AfG-Mitglied Erich Hahn zu einem Vortrag zum Thema „Problemkreis ‚Individuum – Kollektiv – Gesellschaft‘“<sup>63</sup> ein. Gleichzeitig fragt er bei Prof. Hümmler, ebenfalls AfG-Mitglied, einen Vortrag zum Thema „Gesellschaftsstrategie“ an, um zu wissen, wie die Erziehungspolitik quasi amtlich-theoretisch eingeordnet wird. Für das Problem der Subjektkonstruktion wiederum hatte die APW bereits 1981 mit Hans Koch

61 1987 z. B. wird das „Bilanzmaterial zu Erfahrungen und Problemen bei der Führung und Gestaltung der Erziehungsarbeit [...] insbesondere bei der Übertragung von Verantwortung an die Schüler zur Gestaltung ihres kollektiven Lebens“ im Entwurfsstadium im März der Hauptabteilung Erziehung des MfV vorgelegt, die anschließende Arbeit am Entwurf geschieht „unter Berücksichtigung der Hinweise“, die die APW von dort bekommen hatte, so das auf den 16. 4. 1987 datierte Protokoll der „Beratung der Leitgruppe ‚Erziehungsforschung‘ am 6. 4. 1987“, an der u. a. Günther, Kirchhöfer, Scholz, Hippmann und Neubert teilgenommen hatten sowie aus dem MfV OStR Nehmer (Nachlass Günther, GÜNTHER 3) – aber das bedeutet nicht, dass sie ihre eigene Linie revidiert hätte (vgl. unten 3.4 und 3.5).

62 Einzelnachweise zu den im Folgenden genannten Themen und Terminen für 1984 (AfG) und auch für den Vortrag von A. Meier 1984 in APW 11164.

63 Dabei dürfte der APW Hahns Position durchaus bekannt gewesen sein, denn seine Vorstellungen zum Thema „Zur soziologischen Erkenntnis der Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft“ hatte er schon 1968 vorgetragen, in intensiver Auseinandersetzung sowohl mit der westlichen Soziologie, besonders der Soziologie von „Gruppe“ und „Sozialisierung“, u. a. gegen René König, als auch mit den DDR-eigenen Forschungen von Walter Friedrich, z. B. W. F.: Jugend heute. Berlin 1964. Das theoretische Problem ist für ihn, was eigentlich soziale „Determination“ bedeutet (und damit auch was Erziehung heißt). Seine Annahmen über „Die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit, Erfahrungen aus der soziologischen Forschung in der DDR“ finden sich auch schon früh, 1971, empirisch damals vor allem aus der Betriebssoziologie abgesichert (vgl. Hahn, 1974, S. 121–168, 169–185).



(AfG)<sup>64</sup> kooperiert.<sup>65</sup> Koch ist ebenfalls beteiligt, als 1983 die „Dialektik von ästhetischer (literarischer), weltanschaulicher und moralischer Erziehung“<sup>66</sup> behandelt wird. Für die systematische gesamtgesellschaftliche Bedeutung des Themas ‚kommunistische Erziehung‘ spricht auch, dass schon 1983 als Option sondiert wird, ob Günther nicht „evtl. Einleitende Bemerkungen zum 7. Plenum des ZK der SED, der Konferenz des ZK mit den Gesellschaftswissenschaftlern und Konsequenzen für unsere Arbeit“ darstellen will (APW 11164, Anfrage vom 21. 12. 1983). 1983 hatten auswärtige Referenten auch das Thema Medien und Freizeit unter der Perspektive abgehandelt, wie sich von da aus die „Ermittlung, Verwertung und Beurteilung von Erziehungsergebnissen“ darstellt (APW 11164). Der – hauseigene – APW-Bildungssoziologe Artur Meier hatte schließlich (am 21. 11. 1983) über das Kernproblem der kommunistischen Erziehung in der gesellschaftlichen Situation der DDR referiert, denn sein Thema war „Soziale Erfahrungen und kommunistische Erziehung“, also die Spannung von Erziehungsambition und autonomer Welterfahrung der Adressaten.

Dabei darf man sich den Verlauf und die Wirkung dieser Veranstaltungen nicht so vorstellen, als hätten die auswärtigen Gäste, gestützt auf ihre prominente Stellung in hochrangigen Gremien oder durch ihre Expertise in der internationalen wissenschaftlichen Diskussion, den anwesenden Pädagogen nur bündig die letzte Wahrheit verkündet, die diese brav zu rezipieren und anzuwenden hatten. Auf Erich Hahns Referat z. B. gab es einen ersten Kommentar von Günther, und der hatte seine Pointe darin, dass er die Problemzugänge von Philosophie, Soziologie und Pädagogik deutlich unterschied und den eigenständigen Zugang der Pädagogen zum Thema Individuum und Kollektiv betonte. Andere Referate und Forschungskontexte wurden bei der weiteren Arbeit schlicht ignoriert, wenn sie nicht integrierbar waren. Artur Meier z. B. wurde entsprechend behandelt, als Person wie mit den Ergebnissen seiner Forschung. Auch das ZIJ war letztlich nicht in die APW-Arbeit integrierbar, denn es kultivierte einen eigenständigen, methodisch durchaus niveauvollen Stil empirischer Sozialforschung, der als Referenz bekannt war, aber nicht nur jugendpolitisch eindeutig ignoriert wurde.<sup>67</sup>

Die dichte Reihe solcher Vorträge in absichernd-legitimatorischer Intention begann im Winter 1983/84, in einer Situation, in der angesichts der eigenen Forschungsergebnisse definitiv sichtbar wurde, dass das Thema nicht zu behandeln war, ohne die grund-

64 Hans Koch (1927–1986) war nicht nur Mitglied der AfG (seit 1977 Direktor des Institutes für Kultur- und Kunstwissenschaft der AfG) und seit 1982 Mitglied des Präsidiums des Kulturbundes, sondern auch des ZK der SED. 1986 hielt er auf einer Plenartagung der APW einen Vortrag zum Thema „Ästhetische Kultur und kommunistische Erziehung“ (vgl. Koch, 1986) – zum Kontext siehe die Hinweise zur Ästhetik im Abschnitt 3.4.

65 Aus dem Projekt „Literatur und kommunistische Erziehung“, das im Zentralen Forschungsplan vorgesehen war (Ziff. 09.03) lag 1981 ein Gesamtmanuskript von 120 Seiten vor; dem Redaktionskollegium gehörte u. a. wieder Hans Koch (AfG) als Leiter an (vgl. APW 11164).

66 Zu diesem Thema referieren am 3. 3. 1983 Hans Koch sowie Regina Hager (AfG), Lothar Bisky (AfG) und Wilfried Bütow (APW/IG) (vgl. APW 11106, Bd.4,1).

67 Das ist aus dem ZIJ selbst und von außen intensiv dargestellt worden, vgl. u. a. Friedrich, Förster und Starke (1999), Braun und Schlegel (2014).

sätzlichen theoretischen Fragen von Erziehung überhaupt in der APW und damit in der Erziehungstheorie und -forschung der DDR zu klären und damit auch die „Konzeption der Forschungen zur kommunistischen Erziehung der Schuljugend (1981–1985)“<sup>68</sup> zu prüfen und fortzuschreiben. Bereits 1980 hatte neben der empirischen ja auch die intensive theoretische Arbeit am Thema eingesetzt, die beide in die „Bilanzmaterialien“ mündeten, die 1988 den Konflikt erzeugen werden. 1982 jedenfalls lag schon eine solche Vielfalt von – auch theoretisch heterogenen – Texten und Befunden vor, dass eine Sichtung der Ergebnisse als eigenständige Arbeit notwendig wurde.<sup>69</sup> Spätestens hier, mit Beginn der 1980er Jahre ist das Thema auch primär zu einer Aufgabe der „Erziehungsforschung“<sup>70</sup> geworden (die ab und an auch als „Bildungsforschung“ firmiert<sup>71</sup>), und dann wird auch der Arbeitsprozess selbst und seine Koordination dauerhaft beim Präsidium der APW angesiedelt.

Der Erziehungshistoriker Karl-Heinz-Günther<sup>72</sup>, Vizepräsident der APW, wird bis zum Ende der Arbeit der Leiter der einschlägigen, in wechselnder Zusammensetzung arbeitenden, relativ großen Arbeitsgruppe „Kommunistische Erziehung“ bleiben.<sup>73</sup> Er war eine Person mit eigenem theoretischen und persönlichen Profil innerhalb der APW und in der Riege der leitenden Erziehungstheoretiker der DDR. Günther war, bis über das Ende der DDR hinaus, überzeugter Sozialist (hätte sich aber wohl kaum selbst als „Kommunist“ bezeichnet), aber schon nach seiner Herkunft und seinem weiteren Erleben zugleich eher ein reflektierter Teilnehmer als doktrinärer Agitator. Er wird nicht zufällig in seiner Rolle von einem westlichen Beobachter, der ihn aus persönlichen Begegnungen kannte, als „the communist Bourgeois as victim“<sup>74</sup> (Herbst, 2004, S. 335)

68 Der Plan liegt als Umdruck aus der APW vor. Zu den Themen s. u. (3.3) Dekomposition.

69 Vgl. APW 16444, dort findet sich eine „Manuskriptsammlung Kommunistische Erziehung“ für die Zeit von 1975 bis 1982.

70 Reisen in die Bruderländer kommen weiterhin vor, auch die Mitwirkung an der „Konferenz der Pädagogen sozialistischer Länder“, z. B. an der IV. Konferenz von 1981, zum Thema „Weltanschauliche Erziehung der Jugend“. Im März 1985 werden z. B. mit dem Institut für Pädagogik der Ukrainischen SSR Forschungsergebnisse über „kommunistische Arbeitserziehung“ ausgetauscht (APW 14140). Aber die Kooperation verliert relativ an Gewicht.

71 So z. B. in APW 15931: „Ergebnismaterialien der Bildungsforschung“, die 1978 aus der IfE und der Sektion Erziehungswissenschaften und Fremdsprachen der TH Karl-Marx-Stadt vorliegen, u. a. zum Thema Schule-Betrieb und kommunistische Erziehung. In APW 14.0.18–14.0.27 werden ebenfalls „Ergebnisse der Bildungsforschung“ überliefert, hier u. a. mit einem Bericht über Schule und Pädagogik der BRD vom 1. 6. 1988.

72 In seinen Handakten setzen die Materialien zur kommunistischen Erziehung mit dem Entwurf eines Papiers „Probleme der kommunistischen Erziehung der Schuljugend“ Berlin 1980 ein; das Titelblatt datiert auf den Februar 1980 (APW 0.4.26).

73 Die Teilnehmerliste der Sitzung der AG Kommunistische Erziehung verzeichnet z. B. am 22. 12. 1983 insgesamt 48 Mitglieder, die sich aus der APW, der AdW, der AfG, den Hochschulen und Universitäten und zentralen Einrichtungen wie dem ZIW oder der Militärakademie in Dresden rekrutieren, sowie zehn ständige Gäste, darunter die HA Wissenschaft des Ministeriums für Volksbildung und Vertreter der Pionierorganisation (APW 11164). Die Staatsicherheit ist über die anwesenden Personen ebenfalls präsent.

74 So die Formulierung von Jürgen Herbst, Erziehungshistoriker in Madison (Wisconsin).



attribuiert. Günther, der in seinen nach 1989/90 publizierten, auf Tagebuchaufzeichnungen beruhenden Memoiren das Thema allenfalls streift, ja sichtlich bemüht ist, es in seiner Bedeutung abzuwerten<sup>75</sup>, ist im Arbeitsprozess selbst mit dem Thema sehr beschäftigt, auch mit eigenen politischen Standpunkten und theoretischen Positionen. Er verliert im Arbeitsprozess aber, wie die Akten zeigen, allmählich die definierende Rolle. Am Ende übernimmt der Präsident der APW selbst, Gerhart Neuner, die leitende Auslegung der Befunde. Darin dokumentiert sich neben der theoretisch immer schwieriger werdenden Arbeit auch die zunehmende politische Brisanz des Themas.

### 3.3 *Dekomposition und theoretische Modellierung des Problems oder: Von Konventionen der Forschungspraxis zur Theoriearbeit*

Selbstverständlich sind die theoretischen und politischen Probleme nicht unabhängig voneinander, jedenfalls im Prozess nicht, aber auch deswegen nicht, weil die Forscher ihre Theorieüberlegungen immer neu auch ideologisch, vom Gedanken der Parteilichkeit aus – dann z. B. in einer als „gesellschaftstheoretische“ Reflexion bezeichneten Denkbewegung – rechtfertigen und prüfen müssen. Aber man kann, nicht nur nachgehend und analytisch, die wissenschaftliche Konzeptualisierung des Themas, seine Dekomposition in Teilfragen und die theoretischen und methodischen Probleme der Forschung, von den politischen Referenzen der Arbeit durchaus unterscheiden, schon weil den Akteuren in der Bewertung und Diskussion der Ergebnisse solche Differenzen selbst bewusst werden und waren. Anders gesagt, in den Debatten der wissenschaftlichen Pädagogik, innerhalb und außerhalb der APW, wird eine deutliche Zäsur zwischen Politik und Forschung markiert.

Die forschenden und reflektierenden Akteure, das ist der wesentliche Ausgangspunkt, machen aus der politisch definierten „Hauptaufgabe“ ein theoretisch definiertes und zu erforschendes, und zwar empirisch zu erforschendes „Problem“ (und sie sind sich der kognitiven Dimension des Problembegriffs in der DDR-Wissenschaft<sup>76</sup> sehr

75 In den von ihm zitierten Auszügen aus seinem Tagebuch wird das Thema nur als eines unter anderen Arbeitsgruppenthemen genannt, für die er zwar zuständig war, an die er sich aber ebenfalls nicht weiter erinnert. Das ist erstaunlich, denn sie betrafen zentrale Themen der APW und der Bildungspolitik der DDR: „Kaum, daß ich mich nach einem Jahrzehnt noch erinnere, schon gar nicht an die Vielzahl der Akteure und der Themen – Arbeitsgemeinschaft Weiterentwicklung der Volksbildung, Arbeitsgemeinschaft Kommunistische Erziehung, Forschungsverbund Erziehung, Methodologieseminar [...]“ (Günther, 2002, S. 664) – und er nennt noch weitere seiner bildungspolitischen, publizistischen und bildungshistorischen Aufgaben und Arbeiten.

76 Im Stichwort bei Laabs (1987, S. 307) wird ein „Problem“ bestimmt als die „Widerspiegelung des Widerspruchs zwischen Wissen und Nichtwissen im Bewußtsein; ein spezifisches System von Aussagen und Aufforderungen (Fragen)“. Das Thema wird auf den Unterrichtsprozess ausgelegt, ist aber auch wissenschaftstheoretisch präsent, schon in der Differenz von „subjektiven“ und „objektiven“ Problemen, und die Grenze zwischen Wissen und Nichtwissen wird nur von „objektiven“ Problemen markiert. In der DDR-Philosophie gelten Proble-

wohl bewusst). Dabei bleiben sie zwar, schon sprachlich, innerhalb der marxistischen Semantik und ihrer reflexiven Traditionen. Aber zu ihrer nicht geringen, im Grunde unerwarteten Leistung gehört auch, dass sie sowohl in der theoretisch-methodischen Dekomposition des Themas und seiner Übertragung in Forschungsthemen als auch in der Diskussion und Bewertung der Ergebnisse (vgl. dazu unten den Abschnitt 3.4) selbst diese unterschiedlichen Referenzen benennen und je für sich diskutieren. Das gilt auch für die Differenz der grundlegenden politischen Ideologie und einer forschungsorientierenden Philosophie, zwischen Soziologie und den gesellschaftstheoretischen Implikationen der Tradition des ‚wissenschaftlichen Sozialismus‘, und auch zwischen den Marxschen Thesen über Erziehung und ihren eigenen – und den rezipierten – Aussagen der Erziehungsforschung.

Dann könnte man angesichts des dann festzustellenden Reflexionsstands selbstverständlich immer noch diskutieren, ob die dabei praktizierte theoretische Modellierung und Forschung auch nach Theoriemaßstäben ‚Weltniveau‘ hatte, sich also vor diesem Hintergrund mit objektiven und nicht allein DDR-erzeugten theoretischen Problemen beschäftigte. Das kann man tun, wenn man sich darauf einigen könnte, mit welchen, z. B. erziehungswissenschaftlichen, Forschungen des Westens man diese Arbeiten vergleichen will. Man hätte dann in jedem Fall die Schwierigkeit, dass auch der Status dieser Forschungen, z. B. in der Bundesrepublik, in der Zeit bis 1990 keineswegs frei von Kritik an ihrer Qualität ist. Solche Fragen interessieren im Folgenden deshalb allenfalls am Rande.

### **Etappen im Prozess der theoretischen Dekomposition**

Wissenshistorisch interessiert zunächst die Arbeit im Prozess selbst. Die erste umfassende Dekomposition des Themas ‚kommunistische Erziehung‘ findet sich innerhalb der APW im „Problemmaterial“ für 1980<sup>77</sup>; es ist eine Dreigliederung und sie bleibt in den jeweils übersichtshaft-abschließenden Texten stabil bis 1988. Untergliedert in drei (römisch gezählte) Kapitel mit insgesamt sieben (fortlaufend arabisch gezählten) Abschnitten geht es erstens um die „I. Heranbildung des Bewußtseins und Verhaltens der Schuljugend“. Dafür werden in drei Abschnitten Zielvorgaben formuliert, die nur der heutige Außenbeobachter als Leerformeln liest, die ansonsten und für die Zeitgenossen als klare Zielvorgaben und zentrale strategische Optionen in der Arbeit am Thema

---

me als „Triebkraft des Erkennens“, wie das Standard-Wörterbuch sagt („Problem“ in Georg & Buhr, 1975, S. 974). Auf die epistemologisch vergleichbare, reichhaltige westliche wissenschaftstheoretische Diskussion des ‚Problem‘-Begriffs kann ich hier nur pauschal verweisen, nicht mehr abgrenzend diskutieren (dafür Holzhey, 1989; Flach, 1994, bes. S. 381–394).

77 Das geschieht in „Probleme der kommunistischen Erziehung der Schuljugend“ Berlin 1980; auf dem Titelblatt der gedruckten Broschüre bezeichnet als „Entwurf Probleme der kommunistischen Erziehung der Schuljugend. Berlin, Februar 1980 (Problemmaterial)“ (APW 0.4.26, insgesamt 155 Seiten). Wenn nicht anders markiert, stammen die im Folgenden genutzten Zitate für die theoretischen Überlegungen von 1980 aus diesem Text, zitiert als „Problemmaterial 1980“.

gelesen werden mussten: „Höhere Qualität der politisch-ideologischen Erziehung“, „Erziehung [...] zur kommunistischen Moral“ sowie, drittens und etwas überraschend, „Ästhetische Erziehung“ lauten diese Groß-Themen. Die zuerst genannten sind aus der Rede Margot Honeckers beim VIII. Pädagogischen Kongreß bekannt, der dritte Punkt ist in dieser Gewichtung<sup>78</sup> neu. Aber ästhetische Erziehung wird 1980 als „eine der tragenden Grundlagen“ der kommunistischen Erziehung eingeführt (APW 0.4.26, „Problem-material 1980“, S. 49–77) und „als Prinzip des gesamten Unterrichts“ (ebd., S. 70)<sup>79</sup> bezeichnet. Dann folgt, „II.“, und ohne eigene Kapitelüberschrift, im vierten Abschnitt das Thema „Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und kommunistische Erziehung“, der Aufgabe gewidmet, die von Neuner wie Honecker bemühte zeitdiagnostische These vom nahe bevorstehenden Übergang zum Kommunismus und damit der Notwendigkeit kommunistischer Erziehung zu prüfen und, so wohl die Erwartung, im Ergebnis zu bestätigen. Im letzten Kapitel, „III.“ werden in weiteren drei Abschnitten operative Fragen der „Führung und Gestaltung des Erziehungsprozesses“ diskutiert, zunächst kriterial, im Lob der Ziele von „Aktivität, Selbstständigkeit [...] Verantwortungsbewusstsein“ für die pädagogische Arbeit insgesamt und für das Ideal der Persönlichkeit, dann auch ausgelegt auf den Zusammenhang von „sozialistischer Lebensweise und kommunistischer Erziehung“ sowie, im letzten Abschnitt, schließlich auf die „Organisation der Erziehung in der Schule“. Das Thema ‚kommunistische Erziehung‘ ist also, bei Licht besehen, die Erziehung in der DDR insgesamt, in ihrer aktuellen Struktur und in ihren Entwicklungsmöglichkeiten, auf eine Zukunft hin gedacht, die auch über Erziehung mit herbeigeführt werden soll, und die über das Attribut ‚kommunistisch‘ so vage wie umfassend codiert wird.

Mit dieser Themenordnung von 1980 liegt zwar eine erste und sehr breite, aber noch sehr konventionell detaillierende Dekomposition des Themas vor. Sie ist konventionell in ihrem pädagogisch bekannten Dreischritt: denn Ziele, gesellschaftliche Voraussetzungen für und Erwartungen an die Erziehung sowie Handlungskonsequenzen werden unterschieden. Die Strukturierung zeigt auch die klassische pädagogische Form, die mit einer Zeitanalyse und Defizitdiagnose einsetzt, gesellschaftliche und pädagogische Zielvorgaben formuliert und operative Konsequenzen zieht, also letztlich die ‚Wie‘-Frage ins Zentrum rückt. Schließlich, diese Form der Themenstrukturierung ordnet sich dem herrschenden Erziehungsverständnis ein, das ja in der dialektischen Spannung lebt, dass Erziehung einerseits als „gesellschaftlich determiniert“ gedacht, die „Persönlich-

78 Bei Neuner (1975, S. 306) gibt es nur eine knappe Erwähnung; Neuner erinnert später allerdings daran, dass von Pädagogen in Bulgarien, unterstützt auch durch „Ludmilla Schiffkova, die Tochter des ersten Mannes in Partei und Staat“, „das gesamte System der Erziehungswissenschaft um die *ästhetische Erziehung* herum aufzubauen gesucht“ wurde (Neuner, 1998, S. 51, Anm. 14, Hervorh. i. Orig.).

79 Als Verantwortlicher wird in einer Randnotiz der Erziehungstheoretiker Heinz Frankiewicz bezeichnet, bis 1981 Direktor des Instituts für mathematischen, naturwissenschaftlichen und polytechnischen Unterricht der APW. Neuner hatte das Thema 1975 als integralen Teil der „allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit“ erwähnt (Neuner, 1975, S. 306).

keit“ andererseits als selbsttätig, ja schöpferisch beschrieben wurde.<sup>80</sup> In diesem Erziehungsverständnis werden Schule und Leben als die entscheidenden Erziehungswelten komplementär und wohl auch, vielleicht schon im entwickelten Sozialismus, jedenfalls im Kommunismus, harmonisch zueinander gedacht bzw. als Aufgabe geordnet.

Überraschend an dieser frühen Problemkomposition, auch aus der Erziehungstheorie der DDR heraus<sup>81</sup>, ist allerdings der Abschnitt über die ästhetische Erziehung (und man versteht jetzt, warum Hans Koch aus der AfG als Gesprächspartner gesucht wurde). Hier werden nicht nur die schönen Prämissen der klassischen Philosophie im Zitat über „das Schöne, Gute und Wahre in der Kunst und im Leben“ (APW 0.4.26, „Problem-material, 1980“, S. 50) aufgenommen und das „Schöpfungstum“ (ebd., S. 59) als wesentliche Dimension der Persönlichkeit benannt. Als Praxis wird die ästhetische Erziehung auch deutlich vom Schulfach abgehoben, als „Prinzip des gesamten Unterrichts“ aufgefasst und in seiner Bedeutung abhängig gemacht von der „Einwirkung eines ästhetischen Gesamtmilieus“ (ebd., S. 60). Man meint, Schiller zu lesen, ohne dass man die DDR schon als ‚ästhetischen Staat‘ fingiert findet. Aber die theoretische Modellierung der Wirklichkeit und das Wirkungs- und Realisierungsproblem – zwanglos-zwingende Nötigung war ja die paradoxe Form, die Schiller der ästhetischen Praxis unterstellte – werden hier in ihrem umfassenden Anspruch und in ihrer eigenen Problematik gesehen, unkonventionell, in einem Kontext, der Wirkungsfragen, die sich mit der ‚Individualität‘ der Persönlichkeit verbinden, durchaus als Problem kennt. Die „Verhinderung des Entstehens unerwünschter individueller Besonderheiten“ (APW 0.4.26, „Bilanzmaterial 1980“, S. 113) wird nämlich eigens angesprochen. Man fürchtet ihre Entstehung, besonders durch die unkontrollierte Nutzung der – westlichen – Massenmedien und der „imperialistischen Kultur“ (ebd., S. 61), und versichert sich der Mitarbeit der empirischen Medienforschung der DDR, wie sie u. a. (der spätere PDS-Vorsitzende) Lothar Bisky<sup>82</sup> bieten kann, um dem ästhetischen „Gesamtmilieu“ nicht hilflos ausgeliefert zu sein.

Die Formulierung dieser Themen und Aufgaben im „Entwurf“ von 1980 ist eingebettet in die „Konzeption der Forschungen zur kommunistischen Erziehung der Schuljugend“ (APW 0.4.26, „Konzeption 1980“)<sup>83</sup>. Sie erinnert einleitend an den VIII. Päd-

80 Knapp resümiert in Laabs (1987), s. v. „Erziehung“ (S. 109–110). Hier wird „Erziehung im engeren Sinne“, abgegrenzt von der „ganzheitlichen E.[rziehung]“ (S. 110), sowie von „Erziehung im weiten Sinne“ (S. 111), die „auch als ‚E.[ziehung] durch das Leben‘ bezeichnet“ wird. Der Begriff Sozialisation ist systematisch in der DDR-Pädagogik nicht präsent, allenfalls ‚soziale Formung‘. Westliche Konzepte der Sozialisationsforschung werden allerdings im Projekt „Lebensweise“ an der Humboldt-Universität rezipiert (Horn, Kemnitz & Kos, 2002, S. 282–283) und von Artur Meier auch in die Arbeit der APW eingeführt (vgl. unten).

81 Die herrschende Lehrbuchliteratur kennt diese Betonung des Ästhetischen dagegen nicht (vgl. nur Naumann, 1975/1983; oder Mannschatz & Salzwedel, 1984); Salzwedel hatte seine Überlegungen zur „Vervollkommenheit der kommunistischen Erziehung“ (1981) von Persönlichkeitsentwicklung aus konzipiert.

82 Auf seine Arbeiten zur Medienwirkungsforschung wird ausdrücklich verwiesen.

83 In der „Konzeption der Forschungen zur kommunistischen Erziehung der Schuljugend (1981–1985)“ S. 1 finden sich die bekannten Erwartungen: „die Qualität der kommunistischen Erziehung weiter zu erhöhen, die ganze Erziehung als klassenmäßige, revolutionäre

agogischen Kongreß von 1978, formuliert die bemerkenswerte Vorgabe, dass in der Forschung die „Hinwendung [...] zu den realen Prozessen der Erziehung“ zu verstärken (S. 1) und „die elementaren Fragen der alltäglichen pädagogischen Arbeit“ (ebd., S. 12) ernst zu nehmen seien. Acht Themenbereiche werden hier der Erziehungsforschung der DDR in APW, Universitäten und Hochschulen vorgegeben<sup>84</sup>, mit detaillierten Vorgaben für die Fragestellung, die Untersuchungsdesigns und die Methoden der empirischen Forschung<sup>85</sup> sowie einer expliziten Betonung der wesentlichen Rolle von ‚Wie‘-Fragen, also des „Wie der Erziehung“ (ebd., S. 2). Bedeutsam ist auch der wiederkehrende Hinweis, dass das „Zusammenwirken“ von Faktoren („wie innere und äußere Bedingungen dabei zusammenwirken“) und die „Koordinierung der Disziplinen“ unbedingt zu beachten und aufzuklären seien. Insgesamt erkennt man neben den Prämissen des Pädagogischen Kongresses auch das Fortwirken alter sozialistischer Annahmen, denn die „Erziehung an [sic] revolutionären Traditionen“ (ebd., S. 18), eingeschlossen die Traditionspflege, wird eigens eingeführt.

Vom Institut für Erziehung der APW wird, schon 1982, auch die Praxisrelevanz der Forschungen mit bedacht und eine umfassende „Broschürenreihe über Probleme der kommunistischen Erziehung“ konzipiert.<sup>86</sup> Die Akteure in der APW entwickeln dafür Zielvorgaben und Formen ihrer Realisierung, die seit 1986 konkret der Praxis an-

---

Erziehung, als Erziehung zur kommunistischen Moral zu gestalten“, hier wird aus dem Protokoll des VIII. Pädagogischer Kongress 1978 zitiert (nicht ganz wörtlich). Weitere Zitate und Nachweise aus dieser „Konzeption“ in Klammern im Text.

- 84 Die Themen in der „Konzeption“, versehen jeweils mit detaillierten Projektvorgaben, sind: „1. Soziale Erfahrungen der Schuljugend in ihrer Bedeutung für deren Bewußtseinsentwicklung und Vorbereitung auf die Arbeit. 2. Erhöhung der Wirksamkeit der politisch-ideologischen Arbeit mit der Schuljugend. 3. Organisation der erzieherischen Arbeit an der Schule, besonders unter dem Gesichtspunkt moralischer Erziehung. 4. Erziehung an revolutionären Traditionen. 5. Die Herausbildung moralischer Eigenschaften in der Arbeit der Schüler, besonders im Arbeitswettbewerb. 6. Entwicklung der Interessen und Bedürfnisse, des schöpferischen Denkens und Handelns, der Begabungen und Talente, bei den Schülern in der außerunterrichtlichen Tätigkeit und Freizeitgestaltung im Zusammenwirken von Schule und gesellschaftlichen Erziehungskräften. 7. Arbeit des Pädagogen mit der Schuljugend. 8. Zur wachsenden Verantwortung der Familie für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen und zum Zusammenwirken von Schule und Familie.“ (APW 0.4.26, „Konzeption 1980).
- 85 Im Themenbereich 3 (moralische Erziehung an der Schule) z. B. soll es „praxisanalytische Untersuchungen“ geben, mit einem „Extremgruppenvergleich“ von (je „fünf“) erfolgreichen und weniger erfolgreichen Schulen, aber auch Gespräche mit Experten, zudem eine „experimentelle Erprobung von Untersuchungsmaterialien (Hausordnung, Schülerregeln etc.)“ und die „Auswertung“ vorhandener Erkenntnisse aus allen Disziplinen, nicht allein der Pädagogik (APW 0.4.26, „Konzeption 1980“, S. 14–15).
- 86 Am 19. 11. 1982 bestätigt der Präsident der APW ein fünfseitiges Planungspapier, dessen definitive Fassung auf den 30. 11. 1982 datiert ist (APW 0.4.26). Die Broschüren sind zwischen 1985 und 1989 bei Volk und Wissen erschienen: „Lehrer und Eltern als Partner im Erziehungsprozeß“ (1987), „Traditionen und Erziehung im Schulkollektiv“ (1986), „Erziehung zu Heimat- und Vaterlandsliebe“ (1988), „Persönlichkeitsfördernde Zuwendung bei Erziehungsschwierigkeiten“ (1987), „Interessante außerunterrichtliche Tätigkeit“ (1985; sowie er-

geboten werden. Auch diese Praxisorientierung wird schulisch und lebensweltlich zugleich ausgelegt, mit starker Betonung der Erziehungsformen, die als typisch gelten, also politisch-ideologische Erziehung, kommunistische Traditionen oder Arbeit/Polytechnik und Jugendorganisationen als Erzieher.

### **Methodisierung und Empirisierung der Erziehungsforschung – und die Folgeprobleme**

Betrachtet man die Ergebnisse dieser Arbeit, kann man sagen, dass die Erziehungsforschung der DDR, auch in der APW und bei den mit ihr kooperierenden Partnern, mit diesem Thema ihre deutliche ‚empirische Wende‘ macht, engagiert in der Forschung, nicht sofort auf dem höchsten Niveau, aber doch realitätsnah und politisch bewusst, thematisch auch über die alte Konzentration auf das Bildungssystem hinaus erweitert. Diese Zäsur wird auch intern wahrgenommen<sup>87</sup> und sogar extern als Modernisierungsschub bewertet.<sup>88</sup> Zu dieser intensiven Empirisierung und Theoretisierung gehört eine im Duktus selbstkritische und interdisziplinär geführte Debatte über die eigene Erziehungstheorie.<sup>89</sup> 1983 wird dabei von den führenden Erziehungstheoretikern der DDR

---

neut 1988), „Der Klassenleiter und seine Thälmannpioniere“, „Erziehungsarbeit mit älteren Schülern“ (1988), „Hausordnung und Erziehung zu sozialistischen Verhaltensweisen“ (1989), „Arbeitswettbewerb und kommunistische Erziehung“ (1986), „Lehrer-Schüler-Beziehungen und pädagogische Führung“ (1989).

87 Eichler, Heimberger, Meumann und Werner (1984, S. 35) halten nach einem Resümee einschlägiger Forschung über den Zusammenhang von Theorie und Handeln fest: „Die Pädagogik der DDR ist auch mit Hilfe dieser Diskussion in Bewegung geraten“ – und betonen dann noch die Übereinstimmung dieses Prozesses mit Erwartungen des ZK der SED und anderen Instanzen.

88 Ein höchst informierter und für Veränderungen in der DDR sensibler Beobachter aus der BRD wie Oskar Anweiler konstatierte 1988 in Anspielung auf die Rothsche Programmforderung an die BRD-Pädagogik von 1962 eine „realistische Wende“ in der pädagogischen Theorie und Schulpraxis“. Er bezog sich vor allem auf „das differenzierte Herangehen an die Komplexität des Erziehungsgeschehens“ (Anweiler, 1988, S. 158), sagte aber auch, dass die „seit Anfang der achtziger Jahre“ (S. 148) sichtbare neue bildungspolitische Orientierung, d. h. „das politisch proklamierte Ziel der ‚kommunistischen Erziehung‘“ (S. 156) als Merkmal der neuen Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung, „die bisherigen Ergebnisse der Schulerziehung, ihre Defizite und deren angestrebte Überwindung in das Blickfeld der Politiker, Erziehungstheoretiker und Schulpraktiker [rückt]“ (Anweiler, 1988, S. 156).

89 Die Diskussion in der AG „Auffassungen zum Erziehungsprozeß“ wird für den 15. September angesetzt, findet aber erst am 16. Dezember statt. „Basis“ der Gespräche sind bereits vorgelegte Texte „vom 30. 6. 1983“. Damals waren „Auffassungen zum Erziehungsprozeß“ ausgehend von Neuner, Drefenstedt und Babanski (vgl. Autorenkollektiv, 1989) und Neuner (1982) diskutiert worden. Im Winter 1983 werden diese und weitere Thesen intensiv behandelt. Günther spricht zum Thema Erziehungsprozess, über Struktur vs. Prozess referiert Eberhard Mannschatz, über operative Probleme der Erziehung Karlheinz Tomaschewsky, Werner Salzwedel über den Zusammenhang von Handeln und Prozess. Günther Scholz thematisiert in der Diskussion u. a. das Problem der „Einwirkung“ im Erziehungsprozess (vgl. APW 11164).



die herrschende Lehre kritisch auf den Prüfstand gestellt. Erziehung wird in den Dimensionen von Struktur und Prozess diskutiert, kritisch von Vorstellungen des ‚Einwirkens‘ abgegrenzt und auch der interdisziplinären Alternative ausgesetzt. Der Bildungssoziologe Artur Meier referiert klassische – westliche – Sozialisationstheorie, schon im Titel deutlich auf Durkheims These bezogen, dass Erziehung „socialisation méthodique“ sei.<sup>90</sup> Meier verweist auch ausdrücklich auf die methodischen Konsequenzen, wenn er eine „Mehrebenenanalyse von Sozialisation und Erziehung“ fordert. Meier findet für seine Thesen zwar weder sogleich Nachahmer noch geschieht die Übernahme dieser Theoriesprache, aber Sozialisationstheorie ist als Thema und theoretische Option auf dem Tisch und bleibt als Referenz in den Diskussionen über kommunistische Erziehung bis 1989/90 erhalten (im Übrigen nicht nur in der hier diskutierten Erziehungsforschung<sup>91</sup>). Auch weitere Forschungen des Klassenfeindes werden genutzt, z. B. für das vieldiskutierte und sperrige Thema der Moralerziehung. Günther z. B. lässt sich einen einschlägigen Text von Günther Schreiner exzerpieren, der ihn gleichzeitig mit der wohl folgenreichsten Theorie der Moralentwicklung der damaligen Zeit, der von Lawrence Kohlberg, kritisch-distanzierend vertraut macht.<sup>92</sup> Andere Autoren rezipieren die wissenschaftstheoretischen Debatten und forschungsmethodischen Kontroversen des Westens (neben bildungspolitischen Texten).<sup>93</sup>

90 Meiers Referat (APW 11164) hat den Titel: „Erziehung und Sozialisation als gesellschaftliche Prozesse“. Er eröffnet mit „1. Erziehung als methodische Sozialisation [sic]“, mit der Durkheim-Definition, den er hier zwar nicht zitiert, aber kennt, denn in Meier (1974) werden sowohl die „Regeln der soziologischen Methode“ (in der Edition René Königs, Neuwied 1961) als auch Durkheims Thesen zu „Education, its Nature and its Role“ von 1911 zitiert, erstaunlicher Weise in einer englischen Version des 1911 zuerst französisch von F. Buisson publizierten Textes. Meier interpretiert Sozialisation als klassenspezifische Sozialisation v. a. durch Arbeit und verweist methodisch auf „Mehrebenenanalyse von Sozialisation und Erziehung“. Dafür unterscheidet er vier Ebenen: von „Klassen und Schichten“ über „sozial-demografische Gruppen“ und „soziale Organisationen“ bis auf die Ebene „sozialer Interaktion“ (Meier, in APW 11164, S. 5) Meier macht diesen Rekurs auf westliche Theorie- und Methodenstandards wohl auch deswegen, weil er schon früh „die bildungssoziologische Theorie das schwächste Glied“ in der „Soziologie des Bildungswesens“ als auch in der notwendig anzusetzenden „Einheit von Theorie, Empirie und Methode“ nannte (Meier, 1974, S. 11).

91 Jan Hendrik Olbertz z. B. hat in seiner Dissertation (Olbertz, 1989) in der abschließenden Diskussion von Perspektiven der weiteren Forschung gegen das Erkenntnis- und Wirkungsdefizit der DDR-Hochschulpädagogik intensiv die Hochschulsozialisationsforschung des Westens, vor allem Ludwig Huber, rezipiert und positiv bewertend empfohlen.

92 Er bestellt ein Exzerpt von Günther Schreiner: Moralische Entwicklung als dialektische Bewegung. In: Bildung und Erziehung 36 (1983), S. 227–240 (vgl. APW 11106, Bd. 2). Schreiner kritisiert hier Kohlbergs Stufen der Moralentwicklung und plädiert für ein Modell, das die Entwicklung dialektisch und spiralförmig konzipiert, also nahe an den Denkformen Günthers.

93 Wolfgang Brezinka wird insofern in seiner bekannten Doppelrolle beachtet, als besorgter Beobachter der Praxis der Erziehung und als Wissenschaftstheoretiker. Für das erste steht das Exzerpt eines Artikels aus einer Tageszeitung: W. Brezinka: Wieder lieben lernen, was zu bewahren sich lohnt. In: Die Welt 13. 11. 1982 (APW 11106, Bd. 1,7: Materialien zur mora-

Anders als in den Methodendebatten und in den sehr konkreten Vorgaben für die Erziehungsforschung führt diese Grundsatzdebatte über die Erziehungstheorie, wie man im Prozess sieht und aus der Distanz noch deutlicher erkennt, nicht zu einer eindeutigen Lösung oder gar zu einem expliziten theoretischen Konsens, sondern eher zu einer Steigerung der Problemlage. Das hat mit den vielfachen Referenzen zu tun, in denen diese Debatte geführt wird. Die dialektische Struktur der Problemvorgabe – Erziehung als gesellschaftliche Determination und als je individuelle (Selbst-)Konstruktion der Persönlichkeit – hilft nicht, sondern kompliziert, schon weil die Relationen sich rasch vervielfältigen und die Bezugspunkte der Diskussion nicht immer eindeutig sind: „Dialektik“, das systemtypische Schibboleth, gilt für das Verhältnis von Individuum und Kollektiv, von Struktur und Prozess, von Bildungs-„Wesen“ und Erziehungs-„Situation“, von Theorie und Praxis, von Forschung und Handeln, von Politik und Pädagogik, historisch und systematisch (etc.). Gleichzeitig sind bei der Diskussion dieser Themen immer auch unterschiedliche theoretische Referenzen im Spiel, die man nicht einfach ignorieren kann: die Tradition von Marx, die aktuelle Umwelt mit der AfG, der SED, dem ZK sowie die anderen Disziplinen, denn auch die Philosophie diskutiert ja die Theorie der Persönlichkeit oder die Dialektik, und die Soziologie spricht ebenfalls mit.

Daneben wissen die Pädagogen aber auch, zumal Günther, der das immer wieder ausspricht, dass die DDR-Pädagogik die Probleme nicht erfindet, sondern dass es eine (deutsche) pädagogische Reflexionstradition gibt, die auch etwas zur Sache weiß und erkennbar (latent) fortwirkt. Das zeigt sich z. B. dann, wenn die „Spezifik der Erziehung“ mit dem Verweis auf „das erzieherische Grundverhältnis zwischen Erziehern und Kindern“ (Mannschatz & Salzwedel, 1984, S. 44)<sup>94</sup> erläutert wird, oder wenn bei der Funktions- und Wirkungsfrage implizit das alte pädagogische Autonomieproblem durchscheint, ohne dass man sich der kritisierten Formel der ja seit langem abgelehnten geisteswissenschaftlichen Pädagogik bedient. Aber die Eigenlogik der Erziehung wird deutlich gesehen, und sei es nur, wie in der alten Pädagogik des 19. Jahrhunderts, an den „Fehlformen“ individueller Entwicklung.

Alte, ja klassische Fragen der pädagogischen Theorie, auch solche nach der „Wirksamkeit“ der Erziehung und ihrer Messung, werden also zum Problem (Problemmaterial, 1. Entwurf, April 1985, in APW 0.4.26), eigene Begriffe und Konzepte werden ein-

---

lichen Erziehung). Im Kontext (ebd.) finden sich auch weitere vergleichbare Exzerpte, u. a. eines Textes der Berliner Bildungspolitikern H. R. Laurien: Die Wahrheit ist konkret. Was Erziehung und Schule zur Bewältigung der Zukunft leisten können. Die Zeit 19. 11. 1982. Auch für den Wissenschaftstheoretiker Brezinka gibt es eine intensive Rezeption in der APW, zumal in der Allgemeinen Pädagogik, u. a. von Heidemarie Möller (1988/2009).

94 Mannschatz in dem Kapitel „Erziehung in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft als Grundlage und Zwecksetzung für die pädagogische Theorieentwicklung“ (Mannschatz & Salzwedel, 1984, S. 25–136). Daneben nennt er, gut triadisch, „Führung in Gestalt von Aneignungsgegenständen“ (S. 47), also das curriculare Thema, ferner den Ziel-Mittel-Wirkungszusammenhang, und zwar so, „daß beabsichtigte Wirkungen mit einem hohen Grad von Wahrscheinlichkeit eintreten“ (S. 55) – also „Determination“ nur probabilistisch gedacht wird.



geführt und sogleich kritisch diskutiert. Erziehung, so generalisierend, müsse „als [...] Prozess aktiver Aneignung“ (ebd.) begriffen werden, aber die Forschung werde „der Anforderung an eine *komplexe Sicht auf kommunistische Erziehung* noch nicht gerecht“ (S. 8, Herv. i. Orig.). Nur „zum Teil“, so die Kritik, werde „die Ebene der tatsächlichen pädagogischen Arbeit des Lehrers getroffen“, weder „Erziehung im Unterricht“ noch „polytechnische Erziehung“ würden angemessen untersucht und beurteilt, weder für die Wirkung des Unterrichts noch für die determinierende Kraft der gesellschaftlichen Verhältnisse gäbe es eindeutige Lösungen. Vor allem über die Schwäche dieser alten, in der sozialistischen Erziehungstheorie kultivierten Annahme der ‚gesellschaftlichen Determination‘ hat man nicht nur aus der eigenen pädagogischen Erfahrung, sondern auch von Soziologen wie Meier oder Philosophen wie Karl-Friedrich Wessel gelernt. Wessel z. B. war ebenfalls an den Diskussionen beteiligt und hatte starke Wirkungsannahmen gesellschaftlicher, etwa sozialistischer Verhältnisse, wie sie allgemeine Pädagogen wie Stierand noch vertraten, schon früh scharf kritisiert.<sup>95</sup> Solche Kritik an simplen und starken Wirkungsannahmen der gesellschaftlichen Verhältnisse bildeten auch den Hintergrund des (oben erwähnten, von A. Meier inspirierten) Projekts „Sozialistische Lebensweise“, das an der Humboldt-Universität seit den späten 1970er Jahren realisiert wurde.<sup>96</sup>

Aber noch die im April 1985 vorgelegten Materialien geben erneut Anlass zu scharfer theoretischer Kritik. Noch immer seien „überholte Auffassungen vom Automatismus und der Perfektion kommunistischer Erziehung“ (Problemmaterial, 1985, in APW 0.4.26) nicht überwunden. Auch werde nicht angemessen berücksichtigt, dass „Verhaltensweisen gesellschaftlichen Charakter annehmen“ (ebd., S. 68), so wenig wie die

95 Wessel (1975, S. 121) diskutiert am Thema der „Anpassung“ z. B. die nicht selten in der DDR vertretene These, dass abweichendes Verhalten dem Stadium der gesellschaftlichen Entwicklung nicht mehr entspreche, und sagt scharf: „Es wäre allerdings falsch zu behaupten, in der sozialistischen Gesellschaft würde der nihilistischen Anpassung [d. i. eine Anpassung, die nicht „gesellschaftlich orientierte Anpassung“ ist, – H.-E. T.] einfach durch die sozialistische Wirklichkeit begegnet. Im Gegenteil, es gibt Entwicklungsphasen im Sozialismus, in denen nihilistischen Tendenzen große Aufmerksamkeit gewidmet werden muß.“ Das sei nicht anders als im Kapitalismus, nur würden „im Sozialismus solche Tendenzen [bewußt] bekämpft“, denn „sie gehören nicht zum Wesen der sozialistischen Gesellschaft“ (Wessel, 1975, S. 121).

96 Für ein Teilprojekt (Untersuchungen im Neubaugebiet Berlin-Marzahn) formulierte W. Salzwedel 1981 noch einmal die Ausgangsbeobachtung dieser Forschungen. Sie sei „in dem praktisch evidenten Widerspruch und empirisch konstatierbaren Widerspruch zu suchen, daß unter sozialistischen Bedingungen materielle gesellschaftliche Verhältnisse nicht automatisch in adäquates menschliches Verhalten [...] umschlagen und die individuelle Aneignung prinzipiell gleichartiger (Sozialistischer) Lebensbedingungen ebenso wie die sozialen Verhaltensweisen Unterschiede aufweisen“ (hier zitiert nach Horn, Kemnitz & Kos, 2002, S. 284). Sozialisationstheoretisch ist dieser Befund nicht überraschend, denkt man sich dort doch den Menschen als „produktiven Realitätsverarbeiter“ (Hurrelmann), Sozialisationstheorien dieser Art wurden in dem Projekt auch schon seit den 1970er Jahren rezipiert (vgl. Horn et al., 2002).

Tatsache, dass – jetzt in präventiver Absicht – die „Vervollkommnung der kommunistischen Erziehung [...] ohne das sozialpädagogische Element nicht möglich (ist)“ (ebd., S. 69, und man sieht, dass Mannschatz konstant beteiligt ist und ahnt die Jugendwerkhöfe als Reparaturinstanz). Die Forderung der „Einrichtung eines hochschulmäßigen sozialpädagogischen Zusatz-Studiums (postgradual) wäre zu erwägen“ (ebd., S. 70). Offenbar bekommt man weder theoretisch noch praktisch das als abweichend etikettierte Verhalten von Jugendlichen in den Griff.

Aber so umfassend und stark auch die Problematisierung der eigenen Theorie war, so sehr man für eine „komplexe“ Betrachtungsweise plädierte (oder gar für die Analyse der „Totalität“ der Erziehung<sup>97</sup>), eine neue „Synthese“ wird nicht vorgelegt, ja die früh von Neuner geforderte „Synthese“ (Neuner, 1980, 1985)<sup>98</sup> fungiert in der Debatte eher als Platzhalter eines großen und letztlich selbst erzeugten Problems, denn als Lösung der Schwierigkeiten. Im Ergebnis macht die parallele Betrachtung von Erziehungsforschung und Erziehungstheorie eher den Eindruck, dass die Akteure eine Lösung ihrer theoretischen Probleme, vielleicht auch nur implizit, jetzt von der Forschung und der Betrachtung der Realität erwarten, deshalb hier immer neu auf die Analyse des „Zusammenwirkens“ der Faktoren des Erziehungssystems und -prozesses und der Forschung der beteiligten Disziplinen pochen. Die Lage ist also eindeutig schwierig. 1985 übersendet Horst Riechert seinen Mitarbeitern das aus den Forschungen und Diskussionen vorliegende Material und fordert sie auf, „die Sichtung des Materials vorzunehmen, klare Problemstellungen zu formulieren und auf knappem Raum zu fixieren“.<sup>99</sup> Das ist ein klares Eingeständnis, dass die Probleme in der Arbeit nicht einfacher, sondern komplizierter geworden waren. Die APW entwickelt nicht zufällig eine weitere „Konzeption für die Erziehungsforschung (1986–1990)“, mit alten und neuen Themen.<sup>100</sup> Hier findet sich aber auch eine scharfe Kritik an der bisherigen Forschung und ihren „Tendenzen“

97 Dafür stehen die Arbeiten von Heidemarie Möller in der APW, u. a. Möller (1986). Aber in gewisser Weise sind auch die Arbeiten von Wessel hier einzuordnen, der mit der „biopsychosozialen Einheit Mensch“ beginnt (1991) und beim „ganzen Menschen“ endet (2015).

98 Neuner nimmt später (Neuner, 1998) das „Synthese“-Thema noch einmal auf und diskutiert es, retrospektiv, für den Status der „Erziehungswissenschaften“ (Plural dort) in drei Hinsichten: „eine mehr politische oder eine mehr pädagogische Logik? – Eigenständige disziplinäre Theoriesysteme oder konstruktive Synthese im Interesse von Praxiswirksamkeit? – Sammelsurium von Disziplinen oder ein synthetisch-integratives Wissenssystem?“ (Neuner, 1998, S. 48–49). Die von ihm favorisierte Option soll offenbar Praxiswirksamkeit und ein synthetisch-integratives Wissenssystem verbinden.

99 Anschreiben Riechert, u. a. an Lobeda, Adam, Sallmon, Hippmann vom 28.2.1985 (APW 16444).

100 „Vorschläge zur Präzisierung der Konzeption für die Erziehungsforschung“ [1986–1990], in APW 11106, Bd. 1, Teil 6. Das Forschungskonzept ist jetzt systematischer aufgebaut, geht von „0. Aufgaben der Erziehungsforschung bei der weiteren Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft“ aus, freilich mit der Bekräftigung der Aufgaben „kommunistischer Erziehung“ („Konzeption“ 1986, S. 7), und dann auf die Schule ein, „1. Perspektiven der Entwicklung der Oberschule [...]“, und schließlich auf die Individuen, „2. Physische und psychische Entwicklung der Persönlichkeit [...]“, endlich und mit dem größten

der „Isolierung“ und des fehlenden theoretischen und disziplinären Zusammenhangs, also letztlich ihrer leitenden Theorie und ihrer Methode.<sup>101</sup> Es gibt entsprechend parallel und fortlaufend eigene Debatten zu Theorie und Methode der Forschung,<sup>102</sup> deren Binnenorientierung man nicht übersehen kann, die aber gleichwohl die Selbstreflexion der DDR-Pädagogik gefördert haben, wie stark oder schwach man sie auch immer beurteilt.<sup>103</sup>

Ein Ergebnis muss dennoch ungeachtet aller Schwierigkeiten vorgelegt werden. Zur Feinkoordination der Arbeit und für die öffentlich wirksame Präsentation der vorliegenden Ergebnisse wird im Juli 1987, auch nach Interventionen des MfV, das konstant „Fehler“ notiert, „klare Standpunkte der Wissenschaftler“ vermisst<sup>104</sup> und einen

---

Umfang (S. 31–52) auf das ungelöste Zentralproblem „3. Erziehung der Schuljugend zu kommunistischem Bewußtsein und Verhalten“, konkretisiert auf den „Prozeß optimaler Persönlichkeitsentwicklung in der Dialektik von Individuum und Kollektiv“, auf „Politisch-ideologische Erziehung“, „Führung und Gestaltung des Prozesses der moralischen Erziehung“ und – erneut! – „Ästhetische Erziehung“. Dann folgt „4. Führung und Gestaltung des Lebens in den Schul- und Klassenkollektiven [...]“, einschließlich der Medienfrage (Fernsehen) und des Zusammenwirkens von Familie und Schule.

- 101 In der „Konzeption“ von 1986 wird diese Kritik in drei problematische „Tendenzen“ in der Erforschung der „kommunistischen Erziehung“ festgehalten: (i) „Tendenz zu einer gewissen Isolierung von Unterrichtsforschung und Erziehungsforschung“, (ii) in „einer zu starken Betonung einzelner Aspekte [...] unter Vernachlässigung übergreifender, synthetischer Gesichtspunkte [...] aus theoretischer Sicht“ und (iii) in der „Verselbständigung der Erforschung [...] durch verschiedene Wissenschaftsdisziplinen“ („Konzeption“, 1986, S. 15).
- 102 Das geschieht im „Ständigen Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften“, das erkennbar dicht an den Fragen, die das „Problem“ kommunistische Erziehung aufgeworfen hat, die folgenden Themen behandelt, wie einzelne Sessionen belegen: 2. Session, Februar 1981: Standpunkte, Erfahrungen und Empfehlungen zur Anlage und Durchführung von Praxisanalysen [wobei Praxisanalysen als eigenständiger Forschungstyp entwickelt werden sollen, eher kasuistisch und qualitativ in den Methoden]; 3. Session, 1982: Komplexes Herangehen an die kommunistische Erziehung der Jugend und Konsequenzen für die wissenschaftliche Arbeit; 6. Session, Januar 1984: Ableitung von Konsequenzen aus der Gesellschafts- und Wissenschaftsentwicklung für die Weiterentwicklung des Fachunterrichts; 7. Session, 1985: Die Synthese als methodologisches Problem in der pädagogischen Forschung und bei der Überführung von Forschungsergebnissen in die Praxis; 8. Session, Januar 1986: Theoretische und methodologische Grundlagen, Erfahrungen und Aufgabenstellungen für die analytische Arbeit in den pädagogischen Wissenschaften; sowie, quasi systematisch die Probleme bündelnd, wenn auch ohne Lösung; 11. Session am 1. 12. 1989: Zur Theoriebildung in den pädagogischen Wissenschaften (zit. als Ständiges Seminar 1981, 1982, 1984, 1985, 1986, 1989).
- 103 Wolfgang Eichler, langjährig Redakteur dieser „Seminar“-Materialien, stellt rückblickend aus der Perspektive der Methodologiedebatte eher als im Blick auf die konkreten Forschungen fest: „Da ist es schon bitter, sich eingestehen zu müssen, wie wenig wir bei aller aufgewendeten Mühe erreichen konnten“ (Eichler, 1994a, S. 107). Hier (und später) greift er zurück auf die im pädagogischen Milieu nicht unbekannte Sisyphe-Metapher für seine/diese Arbeit.
- 104 So die Qualifizierung der vorliegenden Entwurfsmaterialien durch das MfV, HA Wissenschaft, in einer Vorlage an die Ministerin vom 15. 6. 1988 in APW 11106 (Bd. 1, 6).

„Widerspruch zwischen dem gesellschaftlichen Auftrag der Erziehungsforschung und dem methodischen Herangehen zu seiner Bewältigung“<sup>105</sup> konstatiert, noch eine neue „Konzeption für das Bilanzmaterial Erziehung“ (APW 11187)<sup>106</sup> ausgearbeitet. Dieses Papier formuliert dann primär konkrete und realisierbare Erwartungen an die Struktur der Ergebnisse und gibt eine Liste von vier ‚Wie‘-Fragen (APW 11187, „Konzeption 1987“)<sup>107</sup> vor, rückt also die operative pädagogische Erwartung ins Zentrum und fordert explizit mehr Distanz gegenüber den Forschungsproblemen. Dabei beziehen sich die ersten drei Fragen auf die Schule, und hier zunächst auf die Fähigkeit der Pädagogen, „den Schülern die komplizierten Vorgänge der politischen Kämpfe der Gegenwart verständlich zu machen“, „altersgerecht und gemäß ihren Erfahrungen“, wie man gut pädagogisch hinzufügt, aber mit der starken Erwartung, „ihnen einen politischen Standpunkt und eine klassenmäßige Haltung anzuerziehen [sic]“. Die kommunistische Erziehung und Moral, hier erneut und zuerst von der politisch-ideologischen Dimension aus konkretisiert, wird damit aber doch sehr reduziert gedacht, denkt man an die Breite der Forschungen, die den ganzen Prozess des Aufwachsens thematisiert haben. Erst danach geht es um „das Leben in den Schul- und Klassenkollektiven“ und um „aktives, verantwortungsbewußtes und selbstständiges Lernen und Arbeiten“, endlich um die „breite verantwortliche Mitwirkung der Schüler [...] bei der Sicherung des gesamten schulischen Alltags“. Frage vier gilt dem Problem, „wie [...] die erzieherischen Potenzen des Zusammenwirkens von Schule und gesellschaftlicher Umwelt [...] erziehungswirksam genutzt [werden] und [...] die Schüler in diesen Prozeß aktiv einbezogen [sind]“ (APW 11187, „Konzeption“ 1987) – eine schwierige Frage, weil hier Identifikation mit der ideologisch-politischen Erwartung und individuelle Selbstständigkeit zugleich mitspielen.

Günther hegt, 1988 und im Blick auf den IX. Pädagogischen Kongress, der ja dem viel bearbeiteten Thema gelten soll, die Hoffnung, dass sich „Durchbruchstellen“ (APW 11187)<sup>108</sup> identifizieren lassen, die erziehungspraktisch und forschungsbezogen zugleich nützlich sein könnten. Sie sind für ihn „gekennzeichnet durch massenhaft auf-

105 Zu diesem Vorwurf wird im Vorfeld des IX. Päd. Kongresses von Prof. Scholz eine Stellungnahme in der APW erarbeitet, um den Vorwurf zu entkräften, dass – so Günther – „forschungsmethodische Probleme erziehungstheoretischer Untersuchungen“ die erziehungspolitischen und -praktischen Enttäuschungen erzeugt haben (Zitate nach APW 11197, Bd. I, 1, Standpunkte und Problemmaterialien IX. Päd. Kongreß).

106 Ein Exempel zum Thema „Führung und Gestaltung der Erziehungsarbeit in den Schul- und Klassenkollektiven“ findet sich auch in Hoffmann et al. (1999, S. 27–30), Auszüge werden dort auch S. 16–17 zitiert.

107 Auch zitiert bei Hoffmann et al. (1999, S. 17).

108 In seinen Notizen zum Bilanzmaterial 1988. Hier hat er sich auch andere strategische Fragen und Optionen zum „Verständnis der Zeitumstände“ notiert, die handschriftlich auf eine Karteikarte überliefert sind, u. a.: „Vom Positiven ausgehen; auch bei Fragen ev. mit DDR beginnen“, „Beweiskraft“ prüfen und „diff. Fragen f. weitere Analysen“ entwickeln, sowie – 1988! – „Gorbatschow – wie mit dem Problem umgehen“ und als weitere Themen: „Soz. Sicherheit + Leistung“, „Religiosität“ (APW 11187).

tretende Problemsituationen, relativ klare Sicht auf Ursachen, Möglichkeit kurzfristiger konkreter Hilfe für Lehrer.“ Dann nennt er sieben solcher „Durchbruchstellen“<sup>109</sup> und zugleich die Erwartungen, die er an die zu konstruierenden Fähigkeiten der Lehrer hat, wobei er erkennen lässt, dass er die Probleme der Lehrer und die der Schüler kennt. Von den Lehrern erwartet er u. a. den Ausbau ihrer „Differenzierungsfähigkeit“ und die „Stärkung ihres politischen Stehvermögens“, aber auch „Befreiung vom vermeintlichen Zwang, Klischeebilder über den Sozialismus vermitteln zu müssen“. Dennoch erwartet er einerseits wiederum die „offensive Propagierung sozialistischer Werte“ und eine „veränderte Orientierung der Klassenleiter“, andererseits die „Schaffung realer Einflußmöglichkeiten sozialer und personaler Bedingungen durch die Schule“, eine „deutliche Anhebung der sozialen Stellung des Schülers und veränderte Leistungssimulation“ sowie „Erhöhung der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung für Erziehung der Kinder“ (APW 11187).

Vor dem Hintergrund solcher Erwartungen muss das „Bilanzmaterial“ die vorliegenden Einzelforschungen zu den diversen Themen in ihren Ergebnissen bündeln und nach außen, an Wissenschaft, Praxis und Politik präsentieren. Aus den anfangs sieben Themen, die man 1980 definiert hatte, waren bis zum Ende schließlich 16 „Teilstudien“ als Forschungsaufgaben destilliert worden (als Liste auch bei Döbert & Geißler, 1999, S. 17–18 sowie in Auszügen auch mit den Befunden der Teilstudien)<sup>110</sup>. In ihrer Breite erzeugen sie exakt das Problem der Reduktion von Komplexität, das Günther mit den „Durchbruchstellen“ wieder vereinfachen wollte, jetzt erneut deutlich konzentriert auf Schule und Familie. Die Forschungen aber hatten die Referenzen über die Schule hinaus auf die lebensweltlichen Fragen und auf die außerschulische Arbeit ausgedehnt, sie diskutieren – nimmt man nur die Titel der Teilstudien als Indiz für die Themen – jetzt „Probleme der politisch-ideologischen Erziehung der Schuljugend“ genauso

109 Aus dem ebd. folgenden 3-seitigen maschinenschriftlichen Papier „Erste Überlegungen zur Kennzeichnung von möglichen ‚Durchbruchstellen‘ in der Erziehung der Schuljugend (ohne Berücksichtigung der Erziehungsbilanz)“ in APW 11187: „1. Zur Auseinandersetzung mit der Politik und Ideologie des Imperialismus (vor allem BRD) [...] Frage der Westmedien [...] 2. Zur Entwicklung des Sozialismusbildes in der DDR und der Identifikation mit dem Vaterland u. a. Zur Darstellung der erfolgreichen Entwicklung der DDR unter Beachtung der Widersprüchlichkeit und Kompliziertheit [...] 3. Zur Entwicklung der Werte der Jugend [...] Schaffung eines Identifikationspotentials [...] Werte im Alltag [...] 4. Erhöhung der Erziehungswirksamkeit der Klassenleiter [...] 5. Früherkennung und -förderung ideologisch und moralisch Zurückbleibender [...] 6. Stufenübergang zur Klasse 9 mit einer für die Schüler deutlich erkennbaren Veränderung ihrer sozialen Stellung in der Schule [...] Eigenverantwortung, Selbstkontrolle [...] 7. Erhöhte Verantwortung der Familie für die politische, moralische und charakterliche Erziehung [...]“ (APW 11187, S. 1–3).

110 Entwürfe zu den Ergebnissen aus diesen Einzelstudien, wie sie im Frühsommer 1988 von den unterschiedlichen Autorengruppen aus der Erziehungsforschung innerhalb und außerhalb der APW vorliegen und danach noch weiter bearbeitet wurden, finden sich in APW 15001–15013 (der Quellenhinweis bei Kaack 2016, S. 53 suggeriert allerdings, dass seien die definitiven Textversionen der Studien). Die nachfolgend zitierten Themen der Forschungen stammen aus diesen Aktenbeständen.

wie die „Diskussionmöglichkeiten der Schuljugend für politische Probleme“ oder die „Lernhaltung im Unterricht“, die Rolle der Kinder- und Jugendorganisation und ihre Wahrnehmung durch die Schüler; sie berücksichtigen geschlechtsspezifische Differenzen, Freizeitinteressen, die Jugendarbeit der Kirchen, die Rolle „informeller Gruppen“ und die Familienerziehung (etc.) (vgl. APW 15001–15013). Allerdings werden Beruf und Betrieb ebenso ausgeblendet wie die Hochschulen oder die Rolle der Partei und anderer Massenorganisationen außerhalb der Pionierorganisation und der FDJ in der politischen Erziehung. Das zentrale Problem sind jetzt also nicht mehr die Theorieprobleme, auch nicht mehr die Realisierung der konkreten Forschungen oder die Sicherung der empirischen Basis. Das zentrale Problem werden die Befunde, die immer mehr ernüchtern, theoretisch wie erziehungspolitisch, und die energisch danach rufen, die Forschungen selbst zum Thema zu machen. Die Theorie steht dann aber nicht im Konsens bereit, mit der die Erziehungsforschung der DDR 1988 auf die Ergebnisse ihrer eigenen Forschungen hätte schauen und eine neue Einheit von Theorie und Praxis konstruieren können.

### 3.4 *Forschungsbefunde – Politische Bewertung und theoretische Diskussion*

Die Arbeit am Thema vollzieht sich also auf mehreren Stufen und schlägt sich in unterschiedlichen Gattungen von Texten nieder: Einerseits in Forschungsprozessen und -befunden in den diversen, zuletzt 16, empirischen Detailstudien aus der Erziehungsforschung der DDR insgesamt, mit ganz unterschiedlicher, auch lokaler Provenienz, für deren Koordination und Präsentation in der APW jeweils einzelne Berichtersteller<sup>111</sup> bestellt sind; andererseits werden die Ergebnisse in den „Problem-“ und „Bilanzmaterialien“<sup>112</sup> zusammenfassend und bewertend dokumentiert und präsentiert, die seit 1975 in

111 In einem Brief von Günther an die Mitglieder der AG in der APW vom 1.2.1988 werden z. B. die Themenverantwortlichen benannt und die Diskussionsebenen, auf denen die Vorlagen diskutiert und beraten werden sollen, und zwar das Präsidium der APW, der „Wissenschaftliche Rat Erziehung“ und die AG Kommunistische Erziehung der Schuljugend. Das Präsidium soll als letzte Instanz am 13.6.1988 beraten, nachdem die AG am 26.5. angefangen hat und der Rat am 8./9.6.1988 tätig war (vgl. APW 11187).

112 Diese Art von Material, nicht publiziert, sondern für den „Dienstgebrauch“ zugänglich, meist auch nur in maschinenschriftlichen bzw. hektographierten Broschüren präsent, wird im Übrigen in und von der APW zu nahezu allen Themen des DDR-Bildungswesens und der alltäglichen Erziehung seit der Gründung in der Nachfolge des Deutschen Pädagogischen Zentral-Instituts (DPZI) 1970 veranlasst. Zur Geschichte dieser Gattung vgl. Döbert und Geißler (1999) sowie, auch im Vergleich mit „Bilanzierungen“ im Westen, Hoffmann (1999), der allerdings den „Problem“-Status des Materials und die dahinterstehende Erkenntnispraxis ausblendet. Döbert zählte im Übrigen selbst zu den Autoren des hier diskutierten Bilanzmaterials von 1988, Geißler war Mitarbeiter von Günther in der APW.



diversen Arbeitsstadien zunächst 1980, dann 1984<sup>113</sup> und 1985<sup>114</sup>, schließlich in der definitiven Fassung 1988<sup>115</sup> vorgelegt und in einem eigenen „Diskussionsmaterial“ (z. B. APW, 1988) zusammengefasst und praxisbezogen sowie politisch bewertet wurden.

Dieser breit ausdifferenzierte Arbeitsprozess hatte zunächst den Effekt, dass sich die APW und die Erziehungsforschung durch die eigene Praxis und die dabei erzeugten Ergebnisse auf mehreren Ebenen selbst Probleme erzeugten: theoretisch für die Einheit oder auch nur den Zusammenhang von Theorie und Empirie, politisch, wenn die Einheit ihrer Forschung mit den politischen und erziehungspolitischen Erwartungen als Kriterium gebraucht wurde, erziehungspraktisch, wenn die operative Dimension bedient werden sollte. Bilanzierungen in politischer Absicht erweisen sich auch hier als schwierig (nicht erst in nationalen Bildungsberichten aktuell).<sup>116</sup> Diese Einheit konsistent über die diversen Materialien hinweg herzustellen, wurde immer schwieriger, aber die Akteure in der APW konnten den selbst erzeugten Problemen schon angesichts der externen Erwartungen nicht ausweichen. Die intensiven erziehungstheoretischen und politischen Diskussionen von 1988/89 mit sehr unterschiedlichen Akteuren verwundern also nicht, schon weil der IX. Pädagogische Kongress bevorstand, auf dem das Thema ursprünglich im Zentrum stehen sollte. Diese Diskussion findet auch umfassend statt, sehr kritisch innerhalb der APW, dann bei weiteren beteiligten Erziehungstheoretikern und Philosophen, auch schon vor dem „Eklat“ (Döbert & Geißler, 1999, S. 19), der

- 
- 113 Meine Hinweise beziehen sich auf die „Vorlage zur Präsidiumsberatung am 21. 1. 1985“, „Bilanzmaterial zur kommunistischen Erziehung“, die von Günther in der Funktion als Vizepräsident und zugleich als Direktor des Instituts für Erziehung (IfE) eingereicht wird, ausgearbeitet von einer Arbeitsgruppe, der weitere prominente Mitarbeiter des IfE angehören (u. a. Günther, Riechert, Polzin, Scholz). Dieser 90-seitige Text liegt im Dezember 1984 vor und wird im Januar 1985 auch „als Grundlage für die [...] Forschungsplanung 1986–1990 und für die Ausarbeitung eines Problemmaterials zur kommunistischen Erziehung“ zur Kenntnis genommen. Günther hält in einer handschriftlichen Randnotiz fest, dass „einiges vergessen worden“ ist, „z. B. Vertrag Pionierpalast“, und dass das Papier „nur Teil des tatsächlichen Resultats wider(gibt)“. Die Texte bis 1985 im Archiv unter APW 0.4.26 Nachlass Günther.
- 114 „Problemmaterial und ausgewählte Fragen der kommunistischen Erziehung der Schuljugend (1. Entwurf)“, ebenfalls von der Arbeitsgruppe Günthers im April 1985 als Vertrauliche Dienstsache vorgelegt.
- 115 „Diskussionsmaterial zu ausgewählten Problemen der kommunistischen Erziehung“ (APW, 1988); Mitarbeiter waren neben Günther jetzt Dieter Kirchhöfer, Gerhard Neubert, Hans Döbert, Irmgard Steiner und Günter Scholz. Diese Quelle beruht auf den 16 empirischen Forschungsprojekten, deren Ergebnisse in Auszügen bei Hoffmann et al. (1999) präsentiert werden; sie präsentieren aber nicht den Text des resümierenden „Diskussionsmaterials“.
- 116 Hoffmann (1999) wählt für seine vergleichenden Überlegungen Bilanzierungen, wie sie aus der Erziehungswissenschaft der BRD oder aus Kultusministerien bis 1990 vorliegen. Als aktuelles Vergleichsstück könnte man auch den Nationalen Bildungsbericht wählen, der seit 2006 (nach einem Vorbericht 2003) erscheint und inzwischen in 6 Bänden (zuletzt 2016) vorliegt, erarbeitet von einem Konsortium von Forschungsinstituten, koordiniert durch das DIPF. Diesen Vergleich muss ich mir nicht nur aus Umfangsgründen versagen, sondern vor allem, weil ich z. T. selbst konzeptionell beratend und beobachtend beteiligt war (und Hans Döbert ebenfalls, jetzt als Mitarbeiter des DIPF).



dann 1988/89 im Konflikt zwischen Wissenschaft und Politik entsteht. Die konfliktreiche theoretische Diskussion, das ist die erstaunliche Tatsache, verläuft zwar nicht unabhängig von der politischen Diskussion, aber in deutlicher Unterscheidung der theoretischen und politisch-ideologischen Referenzen.

Betrachtet man zunächst nur die Diskussion in der APW, dann hat sie neben thematischen Bezügen vor allem – und durchgängig – mit den in der langen Arbeit erkannten, aber nicht behobenen theoretisch-methodischen Problemen zu tun, die vom Thema und auch von den empirischen Befunden und ihrer methodischen und theoretischen Struktur immer neu erzeugt werden. Ganz abstrakt gesehen, belegt die Diskussion, dass Empirie nicht die Antwort auf die ungelösten Theoriefragen wird, sondern die Probleme nur verschärft. Die alltägliche Forschungserfahrung nämlich, dass Empirie zunächst Differenz und Varianz erzeugt und präsentiert, bestätigt sich erneut auch hier. Diese erste ernüchternde Erfahrung ist verbunden mit der ebenfalls bekannten Tatsache, dass eine Reihe der vorliegenden Teilstudien, wie gut (oder schlecht) sie immer im Einzelnen auch waren, nicht den Gesamtzusammenhang erzeugen, den man eigentlich sucht, und auch nicht die komplexen Wirkungsfragen klären, die man sich von Beginn an für das Thema gestellt hat. Damit werden auch, drittens, die operativen Fragen nicht zuverlässig, theoriegestützt und vielleicht sogar aus Theorie und Empirie ableitbar, mithin quasi eindeutig und technologisch geklärt und beantwortet, wie man – gut positivistisch – von guter Forschung offenbar erwartet hat. Die beteiligten Akteure müssen also neu nach Ursachen, Zusammenhängen und Gründen suchen für die Differenzen und Varianzen, die nicht zu leugnen, sondern selbst erzeugt sind. Dabei wird dann attribuiert, auf Schuldige oder auf offene oder ignorierte Fragen, und weitere Forschung wird gefordert, zur Klärung dieser Fragen und zur Analyse vernachlässigter Themen- und Wirklichkeitsbereiche.

### **Forschungsbefunde – das Scheitern der DDR-Erziehungspolitik**

Das 1988 auf der Grundlage empirischer Untersuchungen und Analysen zu den 16 Teilthemen vorgelegte „Diskussionsmaterial“ spricht ja, und das ist der anstößige Ausgangspunkt<sup>117</sup>, trotz der nicht fehlenden beschönigenden Deutung von Befunden, insgesamt ganz offen von Misserfolgen der kommunistischen Erziehung und belegt die „Zerrüttung“ (Hoffmann, 1999, S. 276) der Erziehungsverhältnisse und der Bedingungen, Formen und Folgen des Aufwachsens in der DDR. Die Differenz von alten Annahmen, politischen Erwartungen und der Realität der Erziehung, besser des tatsächlichen Aufwachsens der Jugend in der DDR-Gesellschaft, ist jetzt definitiv nicht mehr zu übersehen. Die Beteiligten an der Diskussion schreiben die beobachteten unerwünschten Effekte der Erziehung hier und da „Minderheiten“ zu, sehen auch den „Klassengegner“ und seine „komplexe Strategie“ am Werk, die u. a. über „Musik, Mode, jugendliche Alltagskultur“ (APW, 1988, S. 12) und andere verderbliche Praktiken die Erfolge der Er-

117 Hoffmann et al. (1999) präsentieren die 16 Studien in Auszügen, Hoffmann (1999) gibt v. a. eine paraphrasierende Übersicht der Ergebnisse und diskutiert und bewertet die darin sichtbar werdende Realität der DDR vor westlichen politisch-ideologischen Maßstäben.

ziehungspolitik der DDR zu verhindern sucht, genauso wie die informellen Gruppen oder die Arbeit der Kirchen.

Dennoch, die „Hauptprobleme“<sup>118</sup> bleiben, und es sind DDR-interne Problemlagen. Sie werden jetzt aber nicht mehr geleugnet, sondern klar benannt und damit wird – schlicht und einfach, gemessen an den eigenen politisch-ideologischen Vorgaben – das systemische Versagen der Erziehungsorganisation der DDR resümiert. Sie kann sich weder in der Schule noch in der Lebenswelt oder in den Familien, weder im Unterricht noch in den Kinder- und Jugendorganisationen mit ihren eigenen Prinzipien den selbst gesetzten und hohen politischen Erwartungen gemäß behaupten; und von der Wirksamkeit eines „ästhetischen Gesamtmilieus“ ist auch nichts zu sehen. Ästhetische Erziehung in der Schule<sup>119</sup> gehört vielmehr ebenfalls zu den Schwächen der Organisation. Dieser gesamte Befund wird als erziehungspraktisches und-politisches Problem erster Dringlichkeit bewertet.

Angesichts solcher Differenzerfahrungen muss man sich zunächst eingestehen, dass zwischen alten Annahmen und der Realität offenbar große Unterschiede bestehen. Das gilt für die Annahmen über die universelle Anerkennung des Staates und die Verbreitung des sozialistischen Bewusstseins unter den Schülern und für die Urteile über Staat und Nation (selbst das „vaterländische Bewusstsein“, Margot Honeckers großes Thema, ist nicht angemessen ausgeprägt), genauso wie für die Rolle, die man der Pionierorganisation oder der FDJ zugetraut hatte. Zwar finden die Forschungen für das eigene Programm hier und da auch Zustimmung bei Mehrheiten, aber immer wieder auch starke abweichende Minderheiten, offenbar bei jedem Thema, in der Schule, für die Rolle der Pionierorganisation und der FDJ, für die kommunistische Moral, für die Lernhaltung der Schüler, die ambivalente Rolle der Familie, für die Gleichheit der Geschlechter, selbst für die Bildungschancen.<sup>120</sup> Die Leser der Bilanzmaterialien sehen sich, wenn sie den offiziellen Standpunkt und die damit verbundenen politischen Erwartungen teilen, der unbequemen Tatsache konfrontiert, dass das Sein das Bewusstsein offenkundig nicht bestimmt, sondern eher neue „Widersprüche“ erzeugt worden sind. Dazu gehört, dass z. B. hart erkämpfter Wohlstand und die Errungenschaften der Sozial- und Wirt-

118 Der „Erfüllungsbericht zum Bilanzmaterial zu ausgewählten Probleme der kommunistischen Erziehung“ vom Oktober 1988 (APW 14.023) dokumentiert diese „Hauptprobleme“ in einem Kurzprotokoll und nennt (in Übereinstimmung mit dem Kap.2. im „Diskussionsmaterial“ in APW, 1988, S. 26 ff.) als Probleme die Befunde „zur politisch-ideologischen Arbeit mit der Schuljugend, zur Organisation und Gestaltung des Lebens an der Schule und zum Einfluß der gesellschaftlichen Umwelt auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen“. Kurz, das gesamte System der Organisation des Aufwachsens in der DDR ist das Problem.

119 Das haben die Forscher und anderen Akteure in diesem Bereich noch nach 1989/90 beklagt (vgl. Fröde & Jank, 2002), in der Betonung der ganzen Differenz, Varianz und Ambivalenz des Themas; man vgl. aber unten (in 3.5) auch die Hinweise auf die Stellungnahme von W. Kaden zum Bilanzmaterial.

120 Schon 1984 waren in der APW Studien vorgelegt worden, die auf die „soziale Ursache für das Zurückbleiben von Schülern in der Mittelstufe“ aufmerksam machten (vgl. APW 11106, Bd. 4,3) – ein Thema, das man offiziell und öffentlich nur im Westen als virulent sah.

schaftspolitik nichtintendierte und suboptimale Effekte nicht verhindern, sondern eher bestärken, und auch, dass alle Erziehungsanstrengungen das nicht verhindert haben. Die Sperrigkeit der Individuen war offenbar geblieben, auch soziale Ungleichheit wird offenbar immer noch vererbt und im Bildungssystem nicht abgebaut. Aus allen Befunden spricht also nur Varianz, die Daten zeigen Verteilungen, meist nur prozentuale, aber, das macht sie zusätzlich problematisch, sie liefern keine Analysen. Auch die Zusammenhänge sind relativ einfach, die Versuche, hier und da sogar „Gesetzmäßigkeiten“ aus simplen Maßen abzuleiten<sup>121</sup>, finden zu Recht keine Anerkennung. Der Interpretationsbedarf ist, insgesamt und ganz eindeutig, eminent.

### **Mehr Theoriearbeit – die Reaktion der APW**

Das ist dann aber das wirklich Überraschende an der Diskussion in der APW, dass die Befunde zuerst und im Wesentlichen als Theorie- und Forschungsprobleme wahrgenommen werden und als Anlass zur Korrektur eigener alter Anschauungen. Die APW attribuiert in ihren Beratungen also nicht primär oder gar allein auf die bekannt problematischen Umwelten. Zwar ist bekannt, dass seit Jahren die Aktivitäten der Kirchen oder die informellen Gruppen und Lebensformen der Jugendlichen zu Problemen im Erziehungsbereich geführt haben, auch, dass jetzt, 1988, in der DDR die Ideen aus der Sowjetunion und aus Gorbatschows Politik stark präsent sind und bis in die Erziehung hinwirken<sup>122</sup>, aber Gerhart Neuner selbst stimmt auf eine andere Linie der Diskussion ein. Er rückt nicht primär die politischen, sondern die systematischen Fragen der Forschung und Erklärung der Probleme ins Zentrum, andere Diskutanten folgen seiner Diskussionsstrategie. Bemerkenswerter als die ideologisch-praktischen Bewertungen und die Suche nach Schlussfolgerungen und praktischen Konsequenzen, mit denen zu rechnen war angesichts der politischen Funktion der APW, sind deshalb die theoretisch-methodischen Debatten, die dieses Material auslöst.

Auf einer Tagung des Präsidiums der APW am 7. November 1988 findet die zentrale Diskussion innerhalb der etablierten pädagogischen Wissenschaften statt. Das Pro-

121 Der nahezu ausschließlich für Zusammenhänge berechnete CC (Kontingenz-Koeffizient) erlaubt jedenfalls nicht den Schluss auf „gesetzmäßige Zusammenhänge“, wie das die Autoren der Studie über „Informelle Gruppen“ z. B. in der Legende zu den Tabellen nahelegen, wenn sie z. B. „ableitbar“ schreiben und für die gezeigten Zusammenhänge behaupten, dass daraus „mit hoher Wahrscheinlichkeit auf gesetzmäßige Beziehungen zwischen der Entwicklung dieser Merkmale geschlossen werden kann“ (hier zit. nach der Legende zu Tab. 3 bei Hoffmann et al., 1999, S. 245), ohne hinreichend den probabilistischen Status zu diskutieren oder die Begrenztheit der Analyse in der Kontrolle der insgesamt relevanten Faktoren.

122 Die Handakten Günthers zum Thema kommunistische Erziehung enthalten von Beginn an und parallel Akten zu Problemen mit den Kirchen, auch mit der Ost-CDU, und Hinweise auf unerwünschtes jugendliches Eigenleben. In der Diskussion der Bilanzmaterialien im November 1988 ist in der APW bei der Frage der Anerkennung individueller Lebensweisen immer Gorbatschow präsent, explizit oder latent. Man schreibt ihm und der SU auch Vorstellungen über eine neue, subjektzentrierte Pädagogik zu, die nach wie vor als Fehler gilt, aber wegen der SU jetzt auch neue Anhänger in der DDR finde (APW 0.4.26).

tokoll (am 10. 11. 1988 vorgelegt) gibt eine ausführliche „Mitschrift der Beratung“, an denen sich neben dem Präsidenten Neuner, der mit seinem Kommentar allein 20 Seiten des Protokolls füllt, führende Erziehungstheoretiker der DDR beteiligen (APW 0.0.2., Mappe 178).<sup>123</sup> Diese Debatten sind nicht einfach zu lesen. Sie spiegeln die Vielfalt der Sprachen, die einem Gremium wie der APW je anlassbezogen abgefordert werden, politische, erziehungspolitische und wissenschaftliche, und damit auch die Vielfalt der Referenzen, die von der APW bedient werden müssen, zumal dann, wenn das Präsidium quasi offiziell tagt. Nur in diesen diversen, nicht wechselseitig substituierbaren Sprachen und Referenzen kann man deshalb auch den Text angemessen verstehen.<sup>124</sup>

Zunächst dokumentieren die Debattenbeiträge – an diesem Ort, der zentralen pädagogischen Forschungseinrichtung und der herrschenden Instanz der Wissenskontrolle – dass die APW-Mitglieder in der intensiven Diskussion der Forschung nicht zu Gegnern des Staates geworden sind, sondern nach wie vor ihre Rolle im Machtgefüge akzeptieren. Das findet sich in der expliziten, wenn auch nur knapp artikulierten Zustimmung zur Erziehungspolitik der DDR und zu Beschlüssen des ZK der SED und anderer hoher Gremien, auch im Verweis auf die Ministerin. Deshalb finden sich die bekannten rhetorischen Formeln und die Symbolisierung der Hierarchie. Neuner, der Präsident lobt, im ersten Satz, die Materialien als „ein notwendiges und wichtiges Arbeitsergebnis“ und er betont, dass „diese Einschätzung mit der Genossin Minister überein[stimmt]“ (Neuner; APW 0.0.2., Mappe 178, S. 1). Günther bekräftigt, als Vizepräsident und zugleich für das Thema verantwortlich, als letzter Redner, die Diskussion also instanzenbezogen rahmend, noch einmal die Vorgaben des XI. Parteitags für die kommunistische Erziehung als „Meßplatte“, betont „die außerordentliche Konstruktivität“ (S. 24) der Diskussion und hebt damit auch noch einmal die politische Anschlussfähigkeit der Bilanzmaterialien an die Erziehungspolitik ausdrücklich hervor. Das überrascht also nicht.

Dann gibt es die zweite, die erziehungspolitische Dimension. Schon Neuner zeigt sich nämlich auch als Erziehungspolitiker. Gleich zu Beginn kritisiert er, dass „die polytechnische Schule“ so wenig hinreichend behandelt worden sei wie das Thema „Arbeit“, er hebt ausdrücklich auch andere, nicht angemessen behandelte oder weiter zu diskutierende Themen hervor<sup>125</sup>, z. B. die Situation der Familien oder die unzureichende Werterziehung und ideologische Arbeit. Insgesamt wirft der Duktus des Textes für ihn

123 Die „Mitschrift der Beratung des Präsidiums der APW am 7. 11. 1988 ‚Bilanzmaterial zu ausgewählten Problemen der kommunistischen Erziehung‘“, datiert auf den 10. 11. 1988 in APW 0.0.2. (Mappe 178), bietet einerseits „Einführende Bemerkungen des Präsidenten, Prof. Dr. Neuner“ (S. 1–20) sowie, separat gezählt, „Schwerpunkte der Diskussion [...]“. Aus diesen Texten die folgenden Zitate, Seitenzahlen, bezogen auf Neuner bzw. die Diskussion, in Klammern im Text.

124 Die sehr kurze Interpretation dieser Diskussion vom 7. 11. 1988, die Döbert und Geißler (1999, Zur Entstehungsgeschichte, S. 23) bieten, reduziert die Debatte auf den politischen Konflikt mit dem Vertreter des MfV und ignoriert die anderen Stellungnahmen nach Neuners Statement. Hoffmann (1999) und Benner und Kemper (2005) gehen auf diese Debatte überhaupt nicht ein.

125 Er beklagt u. a. die hohe Zahl der Ehescheidungen und sieht sie als Indiz „sozialer Verwahrlosung“ (Neuner in APW 0.0.2., Mappe 178, S. 5).

systematisch die Frage auf, was die Schule kann, und die Antwort ist abwehrend und eingrenzend. Sie erinnert an die alte Diskussion über die Grenzen der Erziehung, ihre „Allmacht und Ohnmacht“<sup>126</sup>, und begründet implizit noch einmal den Satz der Bilanzmaterialien, den man als theoretische Zäsur lesen darf und der politisch nicht zufällig zu Problemen führte: „Es erscheint erforderlich, sich von der früheren durch wissenschaftliche Untersuchungen widerlegten Auffassung zu trennen, die Schule sei Zentrum der Erziehung in dem Sinne, daß sie alle wesentlichen erzieherischen Einflüsse auf Kinder und Jugendliche kontrolliert, koordiniert, anregt usw.“ (APW, 1988, S. 16).<sup>127</sup> Neuner weiß es, jetzt, in seinen einführenden Bemerkungen zur Diskussion, besser: „Die Realität ist offenbar viel differenzierter“ (APW 0.0.2., Mappe 178, S. 8), wie er zugleich gegen und gestützt auf die Jugendanalysen sagt.

Seine erste Antwort auf solche Befunde ist wieder konventionell, er mahnt, stärker über die „Dialektik in der Erziehung“ (APW 0.0.2., Mappe 178, S. 10) zu diskutieren, das Wirkungsproblem auch für die Ideologie- und Werterziehung neu aufzunehmen. „Hineintragen“ wird dafür eine neue Vokabel, „Anerziehen“ kommt nicht mehr vor<sup>128</sup>, so wenig wie die alte und explizite Hoffnung auf „pädagogische Lenkung“.<sup>129</sup> Neuner empfiehlt allerdings „offensiven Stil“ (APW 0.0.2., Mappe 178, S. 12), wie Margot Honnecker empfohlen habe (S. 12), deutlich gegen den Primat des „Dialogs“ (S. 11). Friedenserziehung z. B. dürfe man nicht deshalb so weich konzipieren, um „bei Tagungen mit der GEW [sic]“ (S. 14) als Partner anerkannt zu sein („alles, was wir machen, ist Friedenserziehung“ – S. 15). Es gehe in der Schule auch beim Thema „Verantwortung“ nicht um „Demokratiespielerei“ oder um „sozialreformerische Schulkonzeptionen“ (APW 0.0.2., Mappe 178, S. 17), die er aktuell in der Sowjetunion dominieren sieht,

126 Neuner (1992) nimmt explizit diesen Topos auf, u. a. in der Kritik „dieser einseitigen, falschen Anthropologie“ (Neuner, 1992, S. 84) der Allmacht, die der Erziehungspolitik der DDR zugrunde gelegen und die Rolle der Subjekte ignoriert habe. Hier kann er sogar Herman Nohls einschlägige Überlegungen über die Differenz von „subjektiver“ und „objektiver Pädagogik“ einbeziehen, freilich ohne dessen Modellannahme der „Polaritäten“ in der Erziehung theoretisch aufzunehmen (er hätte das dann auch von „Dialektik“ abgrenzen müssen). Hier, 1992, setzt Neuner auch seine Forderung von 1988, das „Hineintragen“ (s. u.), mit Indoktrinieren gleich (Neuner, 1992, S. 94). Sauer mann hält „Hineintragen“ explizit für eine „antimarxistische Position“, weil sie die Arbeiterklasse durch die Partei bzw. durch Theorie entmündige (Neuner, 1992, S. 115 ff.).

127 Kirchhöfer (1994, S. 44) zitiert den Satz verkürzt.

128 Aber da gibt es Umstellungsprobleme: Kirchhöfer (1989b, S. 207) stellt „Hineintragen“ gegen „Einwirken“, spricht aber im selben Text auch davon, dass ideologisch-politische „Einstellungen anerzogen werden“ müssen (Kirchhöfer, 1989b, S. 214).

129 1972 wurden im Forschungsplan noch „Untersuchungen zu einem Modell der optimalen pädagogischen Lenkung der Persönlichkeitsentwicklung, zu allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des pädagogischen Prozesses“ erwartet, und zwar im Themenbereich: „Theorie der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten im Kindes- und Jugendalter“ innerhalb des Bereichs „Untersuchungen zu ideologisch-theoretischen Grundfragen der Bildung und Erziehung“ (vgl. „Verzeichnis [der lt. Direktive des Ministeriums für Volksbildung vom 26. 9. 1971 – so das innere Titelblatt] bestätigter[n] empirischer[n] Untersuchungen und Analysen für die Schuljahre 1971/72 und 1972/73“. Berlin 1972, als Broschüre gedruckt).

sondern um die genuine gesellschaftliche Funktion der Erziehung. Letztlich fordert er für die Erziehungspraxis (und den anstehenden IX. Pädagogischen Kongreß) sogar erneut und betont, dass die Pädagogik „Fragen an die ganze Gesellschaft“ stellen solle, um sich selbst von Zumutungen zu entlasten, die sie nicht einlösen kann. Die „Gesellschaftlichkeit der Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen sollte stärker als Problem der gesamten Öffentlichkeit, insbesondere auch aller staatlichen Organe [...] verstanden und [...] verdeutlicht werden“ (APW 0.0.2., Mappe 178, S. 16).

So linientreu, aber dennoch als Begrenzung von Erziehung formuliert<sup>130</sup>, wie er hier über Erziehung und Erziehungspolitik denkt, darf man das von einem Präsidenten der APW auch erwarten, wenn er ideologisch-staatlich begründete Erziehungsambitionen und die nicht mehr zu leugnende Realität der Erziehung in einer immer noch widersprüchlichen Gesellschaft versöhnen will. Die anderen Diskutanten<sup>131</sup> loben das Material ebenfalls, betonen wie Neuner für die weitere Arbeit die Notwendigkeit eines klaren sozialistischen Standpunktes, verweisen auch auf die hemmenden Aktivitäten des Klassengegners und von „Kirchenkreisen“ (Hofmann; APW 0.0.2., Mappe 178, S. 4), um die Befunde erziehungspolitisch zu deuten. Bei Harald Diesel, Mitglied im APW-Institut für Polytechnik, wird die Frage nach dem „Maßstab“ für Kritik und Erwartungen aufgeworfen und die „Fähigkeit, gesellschaftlich nützliche Arbeit zu leisten“ betont (S. 10), aber die Realisierung von „Demokratie“ im Betrieb ist für ihn auch schon gesichert, wenn die Arbeiter „Arbeitsschutzbestimmungen“ verstehen und wertschätzen (APW 0.0.2., Mappe 178, S. 11). Das alles bleibt aber eher randständig.

Denn schließlich, die APW ist auch ein Ort der Wissenschaft und deshalb muss man, drittens, auch sehen, dass bereits Neuner, der Präsident, am Anfang wie am Ende seiner Bemerkungen, also strategisch stark markiert, die vorliegenden Materialien und die gesamte Diskussion in systematischer wissenschaftlicher Rahmung und Akzentuierung als eine „im Präsidium begonnene, *prinzipielle, theoretische Diskussion*“ beurteilt, die auch „in der Akademie fortgeführt und organisiert“<sup>132</sup> werden soll. Neuner betont, dass es damit die lang erwartete „Gesamtsicht“ auf die Lage der kommunistischen Erziehung gäbe und beurteilt „die Hinwendung zur konkreten Analyse der Erziehung in der Praxis“ (S. 1) als die dafür wesentliche Ursache, also die empirische Forschung. Nach dem Lob geht er aber gleich in Wissenschafts-, Theorie- und Methodenkritik über. Man erkennt die alten, aus der langen Arbeit am Material bekannten Defizitdiagnosen ebenso wieder wie die Klagen über die erwarteten, aber noch nicht eingelösten Hoffnungen, die man mit Kooperationen verbunden hat, z. B. mit Hans Koch für das Problem ästhetischer Erziehung (S. 3). Systematisch fordert Neuner dann: „Mit [...] der

130 Das kann man schon bei dem Marxisten Bernfeld (1925/1967) lernen, dass die Funktion von Erziehung in der Gesellschaft „sozialkonservativ“ ist, unvermeidlich, wie Bernfeld meint.

131 Das Protokoll der Anschlussdiskussion ebd., nach Neuners Ausführungen, und jetzt im Original neu paginiert (APW 0.0.2., Mappe 178).

132 So Neuner in der Einladung der Präsidiumsberatung vom 7. 11. 1988 in APW 0.02. (Hervorh. H.-E. T.).



Arbeitsteilung in der Erziehungsforschung“ müsse man „Schluß machen“ (S. 2), und er bekräftigt „[n]otwendig ist eine gründliche theoretische Diskussion“ (S. 3). Das ist sprachlich, wie auch an anderer Stelle („mit der notwendigen Anwendung der dialektisch-materialistischen Theorie auf Erziehungsfragen“ – S. 5) noch im Kontext der alten Theorieprämissen und nicht ohne Beachtung des „gesellschaftsstrategischen Ausgangspunkt(es)“ (S. 5), aber es wird doch vor allem im Blick auf empirische Forschung argumentiert, denn die aus der Vorarbeit bekannten Wirkungsprobleme und Wie-Fragen treiben ihn um. Neuner diskutiert die „Bedingungen, die in der Erziehung wirken“ (APW 0.0.2., Mappe 178, S. 6), betont den Wandel der Erziehungsverhältnisse und die damit gegebenen strukturellen Veränderungen im „Bedingungsgefüge“ von Erziehung (vgl. auch parallel die Befunde in APW, 1988, S. 9–14) und wehrt jetzt die durchaus bekannte erziehungstheoretische Praxis ab, sie in „gute und schlechte Bedingungen [einzuteilen]“. Neuner sieht vielmehr, „dass objektive günstige Bedingungen auch gegenläufig wirken“ (APW 0.0.2., Mappe 178, S. 7), und verdeutlicht damit das ganze systematische Dilemma der Erziehung in der Moderne, die über ihre eigenen Wirkungen nicht souverän disponieren kann (er hätte die parallele westdeutsche und internationale Diskussion über Intention und Wirkung der Erziehung<sup>133</sup> zur Bekräftigung zitieren können). Aber die Kritik an den Forschungs- und Theorieleistungen geht weiter: Das gängige „Aneignungsmodell“ (S. 13) sei „zu linear gedacht“, die empirische Forschung allein helfe deshalb noch nicht, wie er weiß. Neuner tadelt das „summative Vorgehen“ (S. 18); die alte Kritik am „Nebeneinander“ der einzelnen Forschungsprojekte kehrt also in neuer Gestalt wieder. Es fehle eine „dialektische, ganzheitliche Untersuchung“, die auch das „Zusammenwirken“ aller Bereiche der Wirklichkeit, lebensweltlich wie organisatorisch, verständlich mache. Primär aber hilft, „daß wir in der Erziehungsforschung den Theorieanspruch weiter erhöhen müssen“, also „noch mehr wirkliche Erziehungstheorie“, und zwar im „Zusammenhang mit dialektischer Gesellschafts- und Prozeßtheorie“ (APW 0.0.2., Mappe 178, S. 19) entwickeln. Deshalb sei „prinzipielles Weiterdenken, für eine prinzipielle weitere Diskussion zu Erziehungsfragen“ notwendig, für eine grundlegende Diskussion, die er „hiermit eröffnet“ sieht.

In der weiteren Aussprache gibt es ebenfalls neben den themenspezifischen Referenzen immer auch den intensiven Bezug zu Theorieproblemen, allerdings keineswegs im Konsens. Der Vergleichende Pädagoge Hofmann plädiert z. B. gegen den Vorschlag, Soziologie statt der Erziehungstheorie zu nutzen (APW 0.0.2., Mappe 178, „Diskussion“, S. 1).<sup>134</sup> Entschieden anders, nämlich deutlich für die „Zusammenarbeit mit den Gesellschaftswissenschaftlern“ (ebd., S. 13) votiert dagegen Kirchhöfer, wohl im Konsens mit Günther (ebd., S. 24). Kirchhöfers Plädoyer liest sich wie ein Versuch, alle ausgegrenzten Forschungen z. B. über die „Lebensweise der Jugendlichen“ angesichts

133 Dazu sind v. a. die Arbeiten von Jürgen Oelkers einschlägig gewesen, auch in der Aufnahme der Positionen der angelsächsischen analytischen Erziehungsphilosophie.

134 Zitatnachweise in Klammern nach dem Protokoll der Diskussionsbemerkungen im Anschluss an Neuners Statement; das Original der „Mitschrift“ beginnt die Paginierung neu (APW 0.0.2., Mappe 178)



der sichtbar gewordenen Probleme neu aufzunehmen und zu nutzen. Der Psychologe Kossakowski wiederum empfiehlt sein Fach, um Wirkungsfragen klarer zu sehen und die Lehrer besser zu „befähigen“ (ebd., S. 5–6), ein anderer Diskutant, Wiedemann (Prof. für Medienwissenschaft an der Hochschule für Film und Fernsehen „Konrad Wolf“ in Potsdam) vermisst die historische Dimension und verlangt, dass nach Ursachen „durchgängiger, tiefgründiger“ (ebd., S. 7; vergleichbar Diesel, S. 10) geforscht werde, auch im Blick auf die Jugendorganisationen, wofür er Zustimmung findet; denn auch Riechert plädiert für ein „theoretisch tieferes Durchdringen“ (S. 8–9) und erinnert an die alte „Synthese“-Forderung (ebd., S. 9). Aber das ist weder neue Theorie noch ein allgemeines Modell, das wirklich fehlt, sondern nur floskelhafte Zustimmungsrhetorik.

Kirchhöfer dagegen, ebenfalls Vizepräsident, behandelt sehr intensiv, vielleicht am intensivsten, die theoretischen Grundfragen des Materials. Dafür benennt er zuerst die Notwendigkeit „von einem soziologisch-empirisch beschreibenden Stadium zur Erklärung“ überzugehen (APW 0.0.2., Mappe 178, „Diskussion“, S. 12), mit einer dreifachen Begründung, weil das zuerst praktischen Nutzen garantiere und zugleich politisch legitim und theoretisch produktiv sei. Diese Erziehungstheorie könne sich auch nur im Kontext einer „Sozialismustheorie“ (ebd., S. 13) angemessen entwickeln und „durch Nutzung des Marxismus-Leninismus“, die offenbar noch fehlt, wie er gegen die ganze Praxis in der Vergangenheit als Desiderat notiert. Das ist für ihn kein Widerspruch, sondern zeigt nur die genuine Eigenart seines Theorieprogramms, mit dem er aber – überraschender Weise – auch die gelegentlich unerwünschten individuellen Formen der Aneignung von Werten und Ideologien anders sehen kann. Das müsse man nur richtig interpretieren schlägt er vor, und dann macht er von einem Argument Gebrauch, das die ganze Diskussion bis dato nicht gekannt hat: „Es gibt offensichtlich etwas, was man Bildungsprozesse [sic] nennen könnte“ (ebd., S. 15). Mit dieser subjekttheoretisch reflektierten Perspektive entwickelt er einen neuen Blick auf sonst kritisierte Verhaltensweisen: „Unsere Jugend produziert heute selbst Werte über völlig neue Formen, z. B. über ästhetische Formen, über Kunst, Mode, Kultur. Das ist ein großer Gewinn, da es größtenteils sozialistische Werte sind“ (APW 0.0.2., Mappe 178, „Diskussion“, S. 15).<sup>135</sup> In den Kontext dieses Argumentes passt es, dass Günther in seiner abschließenden Stellungnahme an die „analytischen Schlüsselfragen“ (ebd., S. 25) als Kern des Themas erinnert, an die notwendige „Auswahl der Probleme“, die wirklich relevant seien. Das sind für ihn, neben der Verteidigung der Friedenserziehung (ebd., S. 25), vor allem die „Arbeit“ sowie „unbedingt notwendig“, wie er sagt, „deutlichere Akzente zu ästhetischen Erziehung“ – und so lässt sich am Ende auch der stärkste Protagonist dieses Themas innerhalb der APW identifizieren.

135 Er hat auch Sinn für die Widerständigkeit der Schüler, denn er weiß, der Schüler „nimmt uns die Ideologie nicht so ab, wie wir sie bringen, sondern wählt aus, wertet, wichtet, verarbeitet selbständig“ (APW 0.0.2., Mappe 178, „Diskussion“, S. 15). Dagegen sind die Voten von Meumann und Meixner wieder sehr konventionell, aber auch hier gibt es das Plädoyer für „Ganzheitlichkeit“ (Meumann; APW 0.0.2., Mappe 178, „Diskussion“, S. 18).

### Erziehungsforschung ohne angemessene Theorie – das Grundproblem

Insgesamt wird in dieser Diskussion bei gemeinsamer Anerkennung des Staates und der Partei noch einmal die Heterogenität der Argumente in der APW deutlich erkennbar.<sup>136</sup> Sichtbar wird aber auch, dass sie über kein einheitliches und für die Forschung brauchbares theoretisches Modell<sup>137</sup> der Erziehung verfügt, das es erlaubte, die Befunde insgesamt – und d. h. ja die Aktivitäten des Staates wie der Adressaten sowie die Praxis des Bildungssystems auf allen Ebenen in ihrer Relation und Eigendynamik – konsistent zu erklären. Die interne Debatte belegt deshalb erneut die systematischen Grenzen der eigenen Theoriemodelle für Erziehung, aber sie leugnet diese Grenzen nicht, weder bei Neuner<sup>138</sup>, der seine „Synthese“-Forderungen wiederholt, noch bei den anderen Diskutanten, je problemspezifisch oder allgemein. Kirchhöfer argumentiert schon theoriekonstruktiv und hält offenbar eine autonome gesellschaftswissenschaftliche Theorie und Erziehungstheorie innerhalb der marxistischen Grundprämissen für möglich, und – einmal, deshalb umso bemerkenswerter – kann er sogar bildungstheoretisch und subjektbezogen argumentieren<sup>139</sup>, also in Traditionen, die ansonsten strikt verpönt waren. Das gesuchte Theorie-Modell bleibt dabei freilich diffus, nicht zufällig wird von „ganzheitlich“ geredet, auch in diesem Feld der Pädagogik. Allenfalls im Verweis auf „Dialektik“ wird zusammengehalten, was Erziehung als Einheit von gesellschaftlicher

136 Es sind jedenfalls mehr als zwei Positionen, die Kossakowski (1993) nur erkennen kann, weil er allein eine „objektbezogene Vermittlungspädagogik“ von einer „subjektorientierten Aneignungspädagogik“ unterscheidet; denn er übersieht dabei, dass sowohl Vermittlung als auch Aneignung jeweils subjekt- und objektbezogen existierten. Auch die Dualität von Struktur vs. Prozess ignoriert er ebenso wie die von Einwirkung und Selbsttätigkeit.

137 Das war offenbar ein Systemproblem; denn fehlende, nicht eigenständige oder nicht hinreichende theoretische Modellierung wird auch für die Didaktik der DDR schon in der DDR moniert, vgl. Lothar Klingberg: „Die Schwäche unserer Pädagogik liegt nicht in ihrer unzureichenden Zuwendung zur Praxis [...] weniger in der unzureichenden Analyse, sondern in der zu schwach ausgeprägten Funktion zu ihrer theoretischen Konstruktion, zur Modellierung pädagogischer Prozesse [...] auf einer spezifischen theoretischen Ebene. Unsere Pädagogik läuft (trotzt) der Praxis in vieler Hinsicht hinterher“ (L. K.: Bemerkungen zu Gerhart Neuners Beiträgen in der ‚Pädagogik‘ 5 und 6/1980, insbesondere zu ‚Konstruktive Synthese – wichtige Richtung pädagogischen Denkens und Forschens. In: Pädagogik 36 (1981), S. 642, hier zitiert nach Häder, 2007, S. 167, Anm. 87).

138 Das Desiderat einer Theorie hat Günther selbst schon früher markiert: „die Gesamtheit des Bedingungsgefüges, in dem und unter dem sich Persönlichkeit in aktiver Tätigkeit entwickelt, ist eigentlich noch kaum dargestellt worden“ (Günther, 1986, S. 146).

139 Das findet sich allerdings nur in diesem Text aus der inneren Diskussion der APW. Wenn Kirchhöfer für das zentrale Parteiorgan „Einheit“ schreibt, fehlt dieser Begriff und es gibt nur die dialektische Formel von „Autorität“ und „Vertrauen“ (Kirchhöfer, 1989a, S. 123). An anderer Stelle lehnt er sogar ausdrücklich solche „gelegentlich anzutreffende Auffassungen“ ab, dass „daß diese Bereiche [zentrale individuelle Wertvorstellungen, HET] der unantastbare autonome Raum der Persönlichkeit oder die Intimsphäre des Individuums sind und aus der bewußten Führung ausgeklammert werden sollten“. Dabei werde „übersehen, daß erst in diesen Bereichen der Persönlichkeit sich Erziehung vollendet“ (Kirchhöfer, 1989b, S. 211–212).

Determination und Aktivität der Persönlichkeit bedeutet. Aber es gibt, trotz allem, einen Konsens über das Defizit und die Zäsur, neben der empirischen Forschung, die man schon praktiziert.

Nicht zu übersehen ist auch, dass in dieser Diskussion alternative Theorieangebote ausgeblendet bzw. nur implizit, z. B. im Verweis auf „Soziologie“, genutzt werden. Meiers Sozialisations-Theorie, die ja in der APW bekannt war, wird so wenig intensiv genutzt, wie Persönlichkeitstheorien aus dem Umkreis von Philosophie (z. B. Wessel) oder Psychologie (Klix et.al.). Die Berufung auf die Persönlichkeitstheorie des französischen Marxisten Lucien Sève (Neuner, 1975, S. 305) bleibt Episode. Man sucht, in guter deutscher Tradition, nach einer eigenständigen Erziehungstheorie, freilich nach einer, die sich mit „Dialektik“ verträgt.<sup>140</sup> Für solche Distanz gegenüber alternativen, auch gegenüber westlichen, Theorieangeboten mag es neben politischen vielleicht sogar theoretische Gründe gegeben haben, ohne dass sie in den Diskussionen benannt werden oder vielleicht auch nur bekannt waren. Aber die in anderen, auch westlichen, sozialwissenschaftlichen Disziplinen zu dieser Zeit verfügbaren Botschaften für die Aufklärung von „Zusammenhängen“ konnten für wirkungsinteressierte Pädagogen und ihre Praxis ja kaum attraktiv sein. Hier dominierte (vielleicht sogar bis heute noch) der gängige Verweis auf ein „multifaktorielles Bedingungsgefüge“ und die Hoffnung auf statistisch munitionierte Auswertungen (die freilich in der DDR nicht umfassend genutzt wurden), so dass auch hier die Antworten primär auf die Empirie verlagert werden, also auf Differenz und Varianz, ohne kausal eindeutige, handlungsbezogen hinreichende Evidenz (aber immerhin, am Rande der Forschungen über Erziehung werden aus der APW heraus das Kausalitätsproblem, Fragen der Einwirkung und das „pädagogische Ganzheitsdenken“<sup>141</sup> grundlagentheoretisch zum Thema). Auch die westlichen sozialphilosophischen Supertheorien der Zeit, z. B. zwischen reanimierter kritischer Theorie und neuer

140 Nicht zufällig bezeichnet im Dezember 1988 Gerhart Neuner bei der Diskussion von Problemen der „Theoriebildung in den pädagogischen Wissenschaften“ die zentrale Referenz selbst: „Ein Schwerpunkt der Diskussion waren Fragen der Anwendung der materialistischen Dialektik in den pädagogischen Wissenschaften bei der Lösung aktueller Aufgaben in Theorie und Praxis“ (Ständiges Seminar, 1989, S. 5–6). Kirchhöfers einleitendes Referat über „Entwicklungsdenken“ widmet sich auch diesem Problem und sucht auch hier nach einem „dialektischen Entwicklungsverständnis der Schule“ (Ständiges Seminar, 1989, S. 14).

141 Die Arbeiten von Heidemarie Möller waren mit ihren „Totalitäts“-Konzepten für die Allgemeine Erziehungswissenschaft der APW bedeutsam. Sie fasste Dialektik als „Ganzheitsdenken“ auf (Möller, 1986, S. 4) und will „Erziehung als Moment des Ganzen, als Moment der gesellschaftlichen Totalität [...] erfassen“, um zeigen zu können, wie die „Erziehung des neuen Menschen“ als eine der „Voraussetzungen für den allmählichen Übergang zum Kommunismus“ (Möller, 1986, S. 1) konzipiert werden kann. Gegen die These, dass Erziehung als „Einwirkung“ verstanden werden kann, erinnert sie – mit Hegel und gegen Wolfgang Brezinka – an das Verständnis von Kausalität in den Humanwissenschaften, das nämlich anders zu verstehen sei, „weil das was auf das lebendige wirkt, von diesem selbständig bestimmt, verändert und verwandelt wird, weil das Lebendige die Ursache nicht zu ihrer Wirkung kommen lässt, d. h. sie als Ursache aufhebt“ (so Hegel in: Wissenschaft der Logik II; zit. nach Möller, 1985, S. 173, Hervorh. i. Orig.).

Systemtheorie, pflegten ihre Selbstbeschreibungen und Kontroversen jenseits der konkreten empirischen Forschung. Auch die dort vielleicht etwas näher platzierten Großtheorien über die entscheidenden Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die man z. B. im französischen Kontext finden konnten, hatten ihr eigenen Probleme, die sich zeigten, wenn sie, wie Bourdieu, den Verdacht abwehren mussten, „deterministisch“ zu denken und die Subjekte zu ignorieren. Die Botschaften der empirischen Forschung wiederum, zumal für Zusammenhangs- und Wirkungsfragen im Bereich der Erziehung, das hätte man z. B. aus den Metaanalysen westlicher Forschung und bei besten Adressen schon 1989 erfahren können<sup>142</sup>, lösen offenbar die Probleme auch nicht, die sich in der Pädagogik operativ und analytisch stellen. Insofern ist es auch aus der Distanz epistemologisch nicht unbegründet (wenn auch vielleicht als Problemlage so nicht bewusst, schon weil es solche Metaanalysen in der DDR nicht gab), dass eine „prinzipiell“ neue Diskussion für notwendig gehalten wird. Dazu ist es aus politischen Gründen dann nicht mehr gekommen.

### 3.5 *Rezeption und Wirkung der Forschung zur kommunistischen Erziehung*

Weniger das Wissenschaftsverständnis in der APW oder in der gesamten Erziehungsforschung der DDR als die politischen Kontexte verhinderten die weitere Arbeit an solchen Theorieproblemen. Der Konflikt zwischen APW und Politik in der Wahrnehmung des Bilanzmaterials ist schon beschrieben worden.<sup>143</sup> Personalisiert zwischen Gerhart Neuner und Margot Honecker, dann systemisch definiert zwischen APW und MfV wird die politische Rezeption der Arbeiten organisiert. Das Ergebnis ist bekannt: Das Bilanzmaterial wird nicht akzeptiert<sup>144</sup>, die Verteilung des Materials wird ausdrücklich unter-

142 Der pädagogische Psychologe Franz Emanuel Weinert, über jeden Verdacht leichtfertiger Kritik erhaben, resümiert 1989 die vorliegende intensive internationale Forschung über Wirkungszusammenhänge in Schule und Unterricht mit einem viel zitierten Eingeständnis von Hilflosigkeit und Enttäuschung: „Eine Zusammenstellung der dabei erzielten Resultate, die sich auf 7 827 einzelne Studien und nicht weniger als 22 155 korrelative Beziehungen stützt [...] könnte zu der zynischen Schlußfolgerung verleiten, daß fast jede der berücksichtigten Variablen in gewisser Hinsicht sowohl bedeutsam als auch unwichtig ist“ (Weinert, 1989, S. 211). Weinert zieht daraus den Schluss: „[...] das heißt nicht mehr und nicht weniger, als daß es isolierte, einfache, stabile und invariant gültige Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Kriterien des Unterrichtserfolgs und Merkmalen des Unterrichts nicht gibt“ (Weinert, 1989, S. 211). Auch für die Wirksamkeit der Lehrertätigkeit ist der Befund nicht besser: „Der Katalog offener Fragen ließe sich beliebig verlängern“ (Weinert, 1989, S. 209–210). Die Konsequenz ist eindeutig – mehr Forschung, bessere Theorie ist nötig, aber auch: die Praxis muss auf Empfehlungen der Theorie warten.

143 Döbert und Geißler (1999) – dort die Details; für die Kommunikation zwischen Margot Honecker und Neuner vgl. auch Feldmann (1996, bes. S. 29–35).

144 Döbert und Geißler berichten aus einem Gespräch mit Günther, dem „zuständigen Vizepräsidenten“: „Frau Honecker habe das gedruckte Diskussionsmaterial an die ‚Wand geworfen‘ und die Vernichtung der zugrundeliegenden Studien verlangt“ (Döbert & Geißler, 1999, S. 22, Anm. 35).

sagt, auch innerhalb der Wissenschaft (war dort aber schon geschehen). Eine Revision des Materials wird angeordnet, zur Vorbereitung soll eine Tagung der APW gemeinsam mit der AfG beim ZK der SED stattfinden, Prof. Reinhold (AfG) soll die Pädagogen dabei auf Linie bringen, das MfV soll dafür sorgen, dass und wie das Thema angemessen auf dem IX. Pädagogischen Kongress präsentiert wird, unberührt von den Befunden der Forschung.

Dort kann man dann hören, was den „gebildeten Kommunisten“ nach Meinung von Staat und Partei wirklich auszeichnet. Deren Position klärt sich zunächst in der Zeitdiagnose, denn – so Margot Honeckers Situationsanalyse und Forderung – „unsere Zeit ist eine kämpferische Zeit, sie braucht eine Jugend, die kämpfen kann, die den Sozialismus stärken hilft, die für ihn eintritt, die ihn verteidigt mit Wort und Tat und, wenn nötig, mit der Waffe in der Hand“ (Honecker, 1989, S. 12) – und das Protokoll verzeichnet: „Starker Beifall“. Revolutionäre Kampfbereitschaft ist schließlich allein noch die *differentia specifica* für kommunistische Erziehung. Das erwartet die Ministerin im Sommer 1989 in ihrer Eröffnungsrede, die auch nur „Erfolge“ im Bildungswesen kennt, keine Probleme, allenfalls mit einer Umwelt, die eine – als verderblich beurteilte – „Vielfalt“ von Sozialismen propagiert<sup>145</sup> oder immer noch den Klassenkonflikt schürt und sogar über das Bildungswesen anders denkt, als es die „Honeckerei“ (Günther, 2002, S. 580) für richtig hält.<sup>146</sup> Die weiteren Ereignisse des Jahres 1989 und die Zeit danach hätten sie darüber belehren können (ohne dass sie sich bis zu ihrem Tod hat belehren lassen), dass die realistisch-skeptische Einschätzung von Haltungen, Dispositionen, Wertpräferenzen und Bereitschaften der DDR-Jugend eine Einlösung dieser Erwartung nicht wahrscheinlich machte. Die in der DDR sozialisierte Jugend, „wir haben es mit einer politisch klugen, politisch gebildeten Jugend zu tun“, wie Margot Honecker meint (Honecker, 1989, S. 13), aber wohl anders versteht, hat kampfflos das Ende der DDR hingenommen, ja aktiv im Protest mit betrieben. Die erwartete Wirkung kommunistischer Erziehung hat sich nicht eingestellt, die Diagnose des Bilanzmaterials war sehr viel realitätsnäher. Allerdings, so könnte man auch sagen, eine schöne These von Kleist wird noch einmal bestätigt<sup>147</sup> und auch ein pädagogisch gut bekanntes Gesetz: „Lernen ist resistent gegen Erziehung.“ Kontraintentionale Effekte von Erziehung waren der Er-

145 Das spielt natürlich auf Gorbatschow an. Neuner wiederholt in seiner kritischen Diskussionsbemerkung gegen die Wiederkehr reformpädagogischer Ideen (vgl. Benner & Kemper, 2005, S. 245–247) damit die Kritik, die in der APW schon formuliert war (s. o. die Nachweise in Anm. 108 und 122).

146 Kaack (2016) belegt an den zum Kongreß vorgelegten Eingaben und den in der DDR ansonsten präsenten Vorstellungen über eine andere Organisation des Volksbildungswesens nachdrücklich, wie groß die Diskrepanz zwischen der Staatsperspektive und den gesellschaftlichen Wahrnehmungen des Bildungswesens inzwischen war, und dass es der geübten Kontrollmechanismen bedurfte, sich gegen diese Einsicht zu verschließen.

147 Im „Allerneusten Erziehungsplan“ (1810) macht er bekanntlich auf das paradoxe Phänomen aufmerksam (sogar als „das gemeine Gesetz des Widerspruchs“ bezeichnet), dass Erziehung kontraintentionale Effekte hat, nahezu systematisch, man aber diesen Effekt nicht listig-positiv nutzen kann, um mit schlechter Erziehung den guten Menschen zu erzeugen.

ziehungsforschung, anders als der Ministerin, ja auch durchaus vertraut.<sup>148</sup> Sie will sich aber nicht belehren lassen.

Innerhalb der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (für die Wirkung in der Praxis kann man den bekannten Hiatus zwischen Theorie und Praxis unterstellen)<sup>149</sup>, wird dieses Material nicht mit Kleist, aber ganz anders als bei Partei und Staat rezipiert. Hier wird es nicht abwehrend gelesen, sondern meist in positiver Bewertung<sup>150</sup>, gelegentlich sogar mit großer Emphase und Begeisterung, ohne dass Kritik fehlt, z. B. von Philosophen der Akademie der Wissenschaften<sup>151</sup> oder am Gesamtduktus des Papiers<sup>152</sup>. Das Lob aus der APW – das Material sei „informativ, anregend und orientierend“ (Prof. Kaiser, Abt. Naturwissenschaften) – mag dabei noch kollegialen Kontakten geschuldet sein<sup>153</sup>, manche Stellungnahme mag auch nicht mehr sein als der Versuch, die eigene Arbeit jetzt gewürdigt zu sehen<sup>154</sup>, aber schon die Stellungnahmen aus den Universitäten verbinden das Lob für das Material, das eine „gelungene Bilanzierung“<sup>155</sup> sei, mit weiterführenden theoretisch-methodischen Überlegungen. Die „Gründlichkeit,

148 Zumindest retrospektiv hat Neuner das für sich reklamiert: „[...] über kontraproduktive Wirkung ideologischer Berieselung und Überfütterung bei jungen Menschen waren wir gut im Bilde (Neuner, 1973, S. 232)“, so Neuner (1994, S. 63). Der 1994 beanspruchte Beleg – „Neuner 1973“ – wird allerdings im Literaturverzeichnis nicht nachgewiesen.

149 Günther wird mit einer einschlägigen Bemerkung über die Differenz von theoretisch-politischen Debatten und der Praxis zitiert, mit dem Argument „um diese ganz lächerliche Debatte um die kommunistische Erziehung, haben sich die Lehrer einen feuchten Lehm gekümmert, die meisten jedenfalls. Das ist bei Schuldirektoren sicherlich anders gewesen“ (Diskussion zu Kirchhöfer in Cloer & Wernstedt, 1994, S. 51–52).

150 Die Wissenschaftler, die aus der APW das Material erhalten hatten, äußern sich seit dem Jahresende 1988/1989 ausführlich in einer großen Zahl an Briefen gegenüber der APW (in APW 11187; danach die hier exemplarisch ausgewählten Zitate; nur sehr kurze Auszüge daraus finden sich in Döbert & Geißler, 1999, S. 22, Anm. 32).

151 Herbert Hörz, Philosoph in der Akademie der Wissenschaften, schreibt so am 22. 12. 1988, mit der bedenkenswerten These: „Schulprobleme sind meist nur die Spitze des Eisberges gesellschaftlicher Probleme.“

152 „Das ist vielleicht ein sprachlich-geistiges Ungetüm“, beginnt Prof. Müller (21. 12. 1988) aus dem ZIW (Ludwigsfelde) und liefert eine 10-seitige detaillierte Stil- und Argumentkritik, die aber auch Lob und Zustimmung nicht ausspart.

153 Aber die Reaktionen aus allen Abteilungen der APW zielen immer auf konkrete, jetzt anstehende Forschungsprobleme. Den politischen Duktus beurteilt nicht nur Hans Berger als „eine realistische, konstruktive und optimistische Behandlung der verschiedenen Erziehungsprobleme“ (Januar 1989), auch eine Unterstufenpädagogin wie Ursula Drews äußert sich positiv.

154 Prof. Werner Kaden, ein Musikpädagoge, bietet insofern am 03. 01. 1989 seine Konzeption der Musikpädagogik und ästhetischer Erziehung als die bessere Option an.

155 Prof. Wolfgang Kleeberg, PH Clara Zetkin, Leipzig am 04. 01. 1989. Ähnlich positiv urteilen Prof. Schille, PH Dresden, „beachtlich und nützlich“ sei das Material (10. 01. 1989), oder, im Namen der PH Halle-Köthen, die Sektionsleiterin Prof. E. Keßler (10. 01. 1989): „den Autoren [...] gebührt großer Dank“, denn ihre eigene Arbeit werde befruchtet – und sie bezieht sich ausdrücklich auf „Erziehung als Sozialisationsprozeß“.



Konstruktivität und Problemhaftigkeit“<sup>156</sup> oder die „Nüchternheit der Bilanz“ werden hervorgehoben, auch die Absicht, Schule „weder zu über- noch zu unterschätzen“<sup>157</sup>, sondern die gesellschaftliche Situation erst einmal wahrzunehmen. Das ist in der Regel verbunden mit konkreter Kritik an Details und Vorschlägen für die weitere Forschung. Sogar eine Abbildung wird geschickt, in der der „Vermittlungsprozeß der kommunistischen Erziehung in ihrer sozioökonomischen Funktion“ modellhaft dargestellt werden soll.<sup>158</sup> Die respondierenden Wissenschaftler sehen also den Fortschritt in der Forschung, sie sprechen „hohe Anerkennung“ aus<sup>159</sup> und sehen in den Bilanzmaterialien „das (für mich) differenzierteste, gründlichste, klarste und dadurch zugleich konstruktivste Material, das ich bisher dazu von der APW lesen konnte“.<sup>160</sup>

In der APW selbst und bei ihren leitenden Akteuren führen diese unterschiedlichen politischen und wissenschaftlichen Kommentare und Reaktionen dazu, dass im April 1989 ein „Konzept für die Überarbeitung“<sup>161</sup> vorgelegt wird, das noch einmal zeigt, wie sich die Pädagogischen Wissenschaften selbst in der APW zwischen Politik und Forschung positionieren, nicht ohne vorab zu versichern, dass die „Berücksichtigung neuester Erkenntnis zu gesellschaftsstrategischen Orientierungen der Partei“ selbstverständlich sei und auch Vorgaben, wie sie aus dem IX. Pädagogischen Kongress zu erwarten sind, berücksichtigt würden.<sup>162</sup> Ansonsten argumentiert dieses „Konzept“ sehr selbstbewusst, einerseits lernbereit und akzeptierend, andererseits beharrend auf dem eigenen Standpunkt. Die Autoren sehen, dass „Ergänzungen“ notwendig sind (APW 11187, „Konzept“, S. 5–6, und nennen neben der polytechnischen Schule u. a. die ästhetische Erziehung), sie sehen den Bedarf für „Verbindungen“, u. a. zwischen schulischer und außerschulischer Erziehung (ebd., S. 6–7), und für „Akzentuierungen“ (ebd., S. 8–9), u. a. bei Ideologieproblemen, für eine mehr „ganzheitliche Betrachtung des Zusammenwirkens der gesellschaftlichen Umwelt mit dem sozialen Organismus Schule“ (S. 3), in der Friedenserziehung, für die Lehrerschaft und die „Feminisierung“ (ebd., S. 10). Sie

156 So H. Herbig, Direktor der Sektion Erziehungswissenschaften der Universität Halle-Wittenberg, am 19. 12. 1988.

157 Prof. Leistner, 02. 01. 1989, PH Erfurt/Mühlhausen, sogar mit Hinweisen auf die Folgeprobleme der „Feminisierung des Berufs“ der Lehrer.

158 Das Papier ist nur mit dem Kürzel „hoy-schu“ gezeichnet (12. 01. 1989), die Nähe zu aktuellen Prozeßmodellen ist – bereits optisch – frappant, wenn, quasi auf der Inputseite, „gesellschaftliche Lebensbedingungen“ stehen, auf der Outcomeseite das „gesellschaftliche Bewußtsein“, für den vermittelnden Prozess allerdings nur Ziele und gesellschaftlich-politische Praxen genannt werden, aber nicht die Schule oder Unterricht und Lehrpläne oder Interaktionsformen und Organisationen; für input wie outcome und Prozess werden, modellierend, „politische Regulation“ und „Lebensweise“ unterstellt.

159 So Karlheinz Tomaschewsky (Brief vom 15. 4. 1989), der „dankbar“ ist, dass er das Material erhalten hat.

160 Das sagt J. Rückwarth, Psychologe am ZIW, Eingang des Kommentars handschriftlich auf den 24. 05. [1989] datiert.

161 Ich zitiere aus dem umfangreichen Papier vom April 1989 (APW 11187).

162 Zu dieser Überarbeitung und ihrem Ergebnis knapp auch Döbert und Geißler (1999, S. 24–25).



sperren sich auch nicht gegen die „Korrektur von Einzelaussagen“ (ebd., S. 15–16), z. B. in der Bewertung „informeller Gruppen“, denn sie haben sich belehren lassen<sup>163</sup>, dass damit nicht nur die renitent-dissidentischen Jugendlichen, z. B. in Kirchen oder Punks und Skin Heads, gemeint sein müssen, sondern auch pädagogisch höchste bedeutsame Binnengruppierungen in Schule und Schulkasse. Aber die „Konzeption“ hält gleichzeitig und sehr deutlich fest, dass es neben „Erfordernissen“ der theoretischen Arbeit und der Forschung<sup>164</sup> (APW 11187, „Konzept“, S. 11–12) und, erneut, der „Dialektik“ (ebd., S. 12), auch die „Zurückweisung von Gutachterforderungen“ (ebd., S. 18) geben muss. Vor allem aber, die höchste Etage der APW betont einleitend und prinzipiell, dass sie an der empirischen Orientierung keine Abstriche machen will (ebd., S. 3)<sup>165</sup>, und dass es keine einfache Akzeptanz der ministeriellen Erwartung geben kann, nur noch Beispiele gelingender Praxis zu analysieren und zu präsentieren (also nicht mehr mit Kontrastgruppen zu arbeiten ist, wie das früher geschah). Die Generalprämisse bleibt, dass es „insgesamt“ darum gehe, ein „theoretisch tieferes Durchdringen der im BM gekennzeichneten, von den Gutachtern überwiegend unterstützten Hauptprobleme“ (APW 1187, „Konzept“, S. 4) zu erreichen. Das also will man sich nicht abhandeln lassen, was man methodisch und theoretisch als Gewinn verbucht und gelernt hat.

Die Überarbeitung wird im Juni 1989 noch vorgelegt, verbunden mit der Forderung nach „vertieften Analysen“ zu zentralen Themen<sup>166</sup> und methodisch so konzentriert, dass Beispiele gelingender Praxis stärker, aber nicht allein berücksichtigt wurden. In der im Oktober 1989 vorgelegten Fortschreibung der Forschungsplanung für die Zeit von 1991 bis 1995 wurden ebenfalls entsprechende thematische und methodische Akzente gesetzt. Zu dieser Arbeit ist es dann nicht mehr gekommen, der 9. November 1989 kam dazwischen und erzeugte gesellschaftliche und politische Folgen jenseits der bisherigen Arbeit und Planung. Am 20. 11. 1989 schreibt Karl-Heinz Günther an Gerhart Neuner lapidar: „Die Arbeiten an diesem Material sollten eingestellt werden.“ Dann fügt er noch eine kurze, nicht ganz eindeutig interpretierbare Begründung hinzu, dass

163 Im Brief von Dr. Hans Jendrossek von der ILO Potsdam vom 09. 01. 1989 wird das negative Bild von informellen Gruppen moniert, die Überarbeitung bezieht sich explizit auf diesen Hinweis.

164 „Theoretische Diskussionen müssen zur Systembildung der Erziehungstheorie führen, Vorschläge machen, sie ausführen und Übereinkünfte herbeiführen“ (APW 11187, „Konzept“, S. 13).

165 Konkret: „[...] daß nur solche Hinweise [...] aufgenommen werden, für deren Realisierung in der Überarbeitungsphase eine empirisch-analytische Basis vorhanden ist“ (APW 11187, „Konzept“, S. 1).

166 In der überarbeiteten Fassung des Bilanzmaterials vom Juni 1989 (APW 11.187; Hinweise auch Döbert & Geißler, 1999, S. 24–25) werden unter „3. Ergebnisse“ für vier Themenbereichen resümiert: „3.1. Zur Entwicklung der Subjektposition des Schülers im sozialen Organismus Schule, 3.2. Zur Ausprägung einer stabilen Lernhaltung und zur Ausprägung wesentlicher Denk- und Verhaltensweisen im Bereich der produktiven Arbeit 3.3. Zur Entwicklung von Freizeitinteressen und Freizeitverhalten Schuljugendlicher 3.4. Zur gesellschaftlichen Erziehungsverantwortung, zum Zusammenwirken von Schule – Wohngebiet und Schule – Betrieb.“

nämlich das Material „die heutige Diskussion nicht wesentlich fördern“ (APW 11187) und zugleich als „Versuch einer Rechtfertigung“ missverstanden werden könnte. Aber „Rechtfertigung“ wofür? Für ihre politische Rolle, für ihre wissenschaftliche Arbeit, angesichts anderer, reformorientierter und subjektsensibler Schulprogramme (vgl. Hofmann & Tiedtke, 1990; „Entschulung“, 1990<sup>167</sup>) und beginnender Selbstkritik, die aus der APW schon im Winter 1989/90 vorgelegt wurden (vgl. Uhlig, Lost & Wiegmann, 1989), oder wegen der neuen Situation, die den alten Leitungspersonen der APW keinen Kredit mehr gab, die ja auch am 06. 12. 1989 geschlossen zurücktraten? Die APW verändert sich jedenfalls im Winter 1989/90, in der Leitung wie im politischen Selbstverständnis. Die offene und politisch oder institutionell nicht mehr kontrollierte Reflexion der pädagogischen Wissenschaften auf ihre eigene Rolle kann ebenfalls beginnen (Eichler & Uhlig, 1993, S. 122–125).

#### **4. Fazit – Erziehungsforschung in der DDR: Erkenntnisfortschritt ohne politische Anerkennung, politische Selbstbindung als Theorieproblem**

In dieser Selbstreflexion, betrachtet man die zunächst, spielte das Bilanzmaterial immer wieder eine Rolle. In der APW gab es „bereits Mitte der siebziger Jahre“<sup>168</sup>, so behauptet ihr Vizepräsident retrospektiv, „Bedenken [...] gegen eine administrative, dogmatische Einwirkungspädagogik“ (Günther, 2002, S. 575).<sup>169</sup> Dafür nennt er Gründe, die vom Erziehungsbegriff aus eingeführt worden seien, „weil Erziehung [...] als ein intellektueller und moralvermittelnder Prozeß gegenüber den Lebensumständen nicht bestehen konnte, weil soziales Erfahrungsgut der Edukanden dem Intellektualismus und Moralismus der Erziehung widerstrebten“ (Günther, 2002, S. 575). Das bekräftigt die skeptische Wahrnehmung der Rolle der Erziehung, die schon im Bilanzmaterial formuliert worden war. Dazu sagt er nur knapp, dass es „Ende 1988 dem Ministerium für Volksbildung übergeben und zurückgewiesen wurde“ (Günther, 2002, S. 42, Anm. 29).

Andere Akteure sind ausführlicher, z. B. Dieter Kirchhöfer. Retrospektiv, wie er in der Aufnahme einer Unterscheidung von Dietrich Benner argumentiert, kann er an den

167 Nach dem aus dem Westen bekannten Titel werden dort von prominenten DDR-Autoren als Leitbegriffe der ganzen Publikation zuerst „Demokratisierung – Individualisierung – Kreativierung“ eingeführt („Entschulung“, 1990, S. 7–20)

168 Bei Adam und Eichler, „Problemmaterial zur kommunistischen Erziehung 1975“ (APW 16444), wird z. B. darauf hingewiesen, das sich bei der Bestimmung des Begriffs Erziehung „die Tendenz ab(zeichnet)“, „Erziehung und Entwicklung gleichzusetzen und gegen die Auffassung von der Erziehung als Einwirkung zu polemisieren“ (ebd. S. 91, Anm. 1). Sie verweisen zum Beleg auf Boldyrew u. a. (1973): Lehrbuch für die Ausbildung von Oberstufenlehrern; sowie auf Naumann, 1975, S. 18–19 – und lösen den vermeintlichen Gegensatz dialektisch in einem pädagogischen Begriff der Führung auf.

169 Für die Kritik an der DDR, am Bildungswesen und an der „Honeckerei“ innerhalb der Akademie der Wissenschaften, deren Mitglied Günther war, vgl. Günther (2002, S. 580–582).

Bilanzmaterialen „die Widersprüchlichkeit von Affirmativem und Nichtaffirmativem in den verschiedenen kritischen Dimensionen erkennen“ (Kirchhöfer, 1994, S. 42).<sup>170</sup> Als diese Dimensionen nennt er, erstens und analytisch, die kritische Argumentation in den Befunden des Bilanzmaterials, dann, zweitens, die praktische Dimension, die – nicht-affirmativ – die Defizite der Erziehung darstellt, obwohl er hier noch „Tabuzonen“ (S. 43) einräumt, etwa für die „Diskussion z. B. eines vorhandenen Rechtsradikalismus oder der Alkoholgefährdung der Jugend“ (Kirchhöfer, 1994, S. 43).<sup>171</sup> Das nennt er eine „affirmative Perspektive in bezug auf die zielsetzende Sphäre“ (S. 43), d. h. die Politik und v. a. die Partei und ihre Beschlüsse, auch das Ignorieren des Subjektproblems (S. 44) als Indiz für die Unterordnung unter die Politik. Das alles mündet bei Kirchhöfer in systematischen Überlegungen zu den „Schwierigkeiten mit der Negation“ und der Diskussion der „eigenen und/oder [...] fremden Grenzen“ (Kirchhöfer, 1994, S. 46), ergänzt um den Hinweis auf Muster der Konfliktvermeidung („Harmonisierungsprinzip“ und „Stabilitätsprinzip“ – S. 47), geleitet von „Fortschrittsgewißheit“. Letztlich sieht er darin für die Erziehungsforschung der DDR ein „Selbstmißverständnis“ (S. 47) als Wissenschaft, in der Bindung an Praxis, die allerdings eher „sozialpsychologisch“ zu deuten sei (Kirchhöfer, 1994, S. 48).

Kirchhöfer<sup>172</sup> ignoriert also die eigenen – personenbezogenen – Schwächen nicht, hebt aber gleichzeitig die Vorzüge der Studie hervor, im Wesentlichen von der dort kritisierten These aus, – wie Kirchhöfer zitiert – „die Schule sei Zentrum der Erziehung in dem Sinne, dass sie alle wesentlichen erzieherischen Einflüsse auf Kinder und Jugendliche kontrolliert, koordiniert, anregt usw.“ (Kirchhöfer, 1994, S. 44). Er sagt zu Recht: „das war in einer solchen Form ungewöhnlich“ (S. 44). Aber zugleich sieht er die Grenzen dieser nüchternen Analyse vor allem darin, dass die Pädagogik „vor den Widersprüchen halt (machte), die sich aus den Konflikten des politischen Staates mit sich selbst ergaben, aus denen sich im Sinne von Marx die soziale Wahrheit entwickeln lässt (Marx, 1981, S. 345)“ (Kirchhöfer, 1994, S. 44). Mit diesem Zitat aus der „Kritik der hegelschen Rechtsphilosophie“ bekräftigt er einerseits, dass sich die Pädagogik in einem „Subordinationsverständnis gegenüber Politik“ einrichtete, aber er bereitet zugleich das Argument vor, dass sich solche systematischen Schwächen, die „Kritikabstinenz“ (S. 44), auch in der „Zurückhaltung in vielen westeuropäischen Er-

170 Er unterscheidet drei Dimensionen von Kritik: „[...] eine erkenntnistheoretisch-methodologische [...] eine pädagogisch-praktische [...] und eine philosophisch-politische Dimension“ (Kirchhöfer, 1994, S. 42, Anm. 3)

171 Aber das „Diskussionsmaterial“ (APW, 1988, S. 47) kennt die „neuen Problemfelder“: „z. B. Rassismus, Antisemitismus, Verharmlosung von Kriegsverbrechen und Bagatellisierung der Grauen des Krieges u. a.“ – ohne deren Genese zu diskutieren. Die Verbindung von Skin Heads und faschistischen Überzeugungen wird an anderer Stelle betont (APW, 1988, S. 90).

172 In seinem späteren selbstreflexiven Rückblick sieht Kirchhöfer (2007) zahlreiche „Spannungsfelder“ und kann sich sogar „flexible Ideologisierung“ vorstellen. Die Zurückweisung des „Bilanzmaterials“ zur kommunistischen Erziehung interpretiert er als Indiz für eine „Verletzung des „Übereinstimmungsgebots“ zwischen Wissenschaft und Politik, das für die Forschung in der DDR galt (Kirchhöfer, 2007, S. 215–216 f. und Anm. 11, S. 216).

ziehungstheorien gegenüber den entfremdenden und deformierenden Wirkungen der Warenverhältnisse, des Geldfetischismus und der anonymen Zwänge des Marktes auf Erziehung und Erziehungsergebnisse“ (Kirchhöfer, 1994, S. 44–45) ausdrückt. Diese Art begrenzter Kritikbereitschaft kann man nicht vollständig bestreiten, aber es ist sicherlich fraglich, ob sich die wahre Kritikposition schlicht dualisierend, im Verweis auf alte marxistische Positionen, festmachen lässt, oder ob das Problem der Kritik an Gesellschaft nicht eher darin besteht, dass sich diese schlichten Dualisierungen längst aufgelöst haben, auch schon vor 1989/90. Die großen Erzählungen sind vom Tisch, auch die alte, bürgerliche, kulturkritische Emphase. Mit anderen Worten, diese starke, funktionale Äquivalenz in der „Kritikabstinenz“ behauptenden These müsste selbst erst noch komparativ geprüft werden, aber dazu fehlt hier der Raum.

Spätestens solche Zuschreibungen verlangen indes nach einem Außenblick auf das Ergebnis der Untersuchungen, die hier über Formen der Wissenskonstruktion in der DDR versucht wurden. Der Befund ist, nicht überraschend, ambivalent. Einerseits, in der Arbeit an einem politisch so hoch bewerteten wie problematischen Thema wie ‚kommunistische Erziehung‘ lernen die Pädagogischen Wissenschaften der DDR, angeleitet von der APW, aber unter Mitwirkung der Hochschulen und provoziert auch durch weitere Forschungsinstitute, wie dem ZIJ, aus einer gesellschaftlich vorgegebenen „Aufgabe“ ein theoretisch zu bearbeitendes „Problem“ zu machen, d.h. es nach theoretischen Kriterien zu dimensionieren und in Forschungsprozesse zu übersetzen und die kontinuierlich anfallenden Ergebnisse auch für weitere Forschungen zu reflektieren. Methodisch wird dabei, ohne Zweifel, Neuland für die Erziehungsforschung der DDR betreten, wenn auch nicht gleich auf dem höchsten Niveau der empirischen Sozialforschung; die „Mehrebenenanalysen“ z. B., die im Prozess selbst angemahnt werden, hat es nicht gegeben, auch die Nutzung der statistischen Methoden jenseits der Deskription ist begrenzt. Anders als in der Zuwendung zu neuen Praktiken der Erhebung und Auswertung von Daten, fällt ihr die neue Orientierung vor allem aber theoretisch deutlich schwerer. Das hängt mit der neuen Forschungspraxis und der anstehenden theoretischen Problematik zugleich zusammen, weil die Erziehungsforschung der DDR zwar die offenen Fragen immer deutlicher sieht, vor allem die Fragen nach Zusammenhängen, Kausalitäten, Ursachen, der Struktur von Erziehung und ihren Wirkungsmöglichkeiten. Sie arbeitet sich auch daran ab, diese Zusammenhänge zu klären. Aber es gelingt ihr, bis zur Suche nach einem ästhetischen „Gesamtmilieu“ als spezifischer Form und „Bildungstheorie“ als Option der Reflexion von Subjektaktivitäten, dennoch nicht, die integrierende Theorie zu finden. Die Bindung an „Dialektik“ und die grundlegende politische Überzeugung können eindeutig nicht überwunden werden.

Mit den im „Bilanzmaterial“ präsentierten Befunden hat die Erziehungsforschung, fragt man nach ihrer gesellschaftlichen Funktion, dennoch ohne Zweifel aufklärenden Status. Den sollte man ihr auch nicht deswegen absprechen, weil der Staat mit dieser Aufklärung über sich selbst nichts anfangen konnte.<sup>173</sup> Aber die Erziehungsforschung

173 Anders als Jessen (2007) behauptet (auch um die funktionale Äquivalenz der APW zu Bildungsberatung in der BRD zu bestreiten), war damit die „Normalwissenschaft“ der DDR

bleibt dennoch theoretisch limitiert, weil sie in der systemisch, sowohl politisch wie ideologisch, präsenten Rahmentheorie gefangen bleibt. Verpflichtet auf „Dialektik“ und den Klassenstandpunkt, das erzeugt die Limitation, kann sie die ihr intern bekannten und extern verfügbaren Theorieangebote nicht umstandslos akzeptieren und die Forschungsmöglichkeiten nicht nutzen, die verfügbar sind. Insofern könnte man zuspitzend sagen, dass die Fortschritte der wissenschaftlichen Arbeit im Handwerk der Wissenschaft – der Exploration der Wirklichkeit, der Erhebung von und des Umgangs mit Daten, der Prüfung eigener Annahmen – besser gelingt als in der Theorie. Hier kann sie zwischen den forschenden Disziplinen und dem hoch politisierten Erziehungssystem, Referenzen, denen sie sich zugleich verpflichtet fühlt, die eigene Position nicht autonom entwickeln. Dafür zahlt sie letztlich den Preis, dass Theorie und Empirie relativ beziehungslos nebeneinander stehen bleiben<sup>174</sup> und damit auch das Aufklärungsangebot an die Praxis durch die Wissenschaft selbst begrenzt wird.

Die Akteure in der APW und in den pädagogischen Wissenschaften sehen diesen Konflikt. Sie versuchen, klug prozedierend, die Implikationen und Folgen der systemischen Restriktionen in den Konsequenzen für die Forschung zu minimieren, bringen es aber bis zum Ende der DDR nicht fertig, sich aus dem politischen und ideologischen, als philosophisch deklarierten, Kontext zu lösen. Das ist nicht Unterwerfung unter die Politik oder der immer neue Verrat an den Imperativen der Wissenschaft, sondern eher eine Form der „Selbstdisziplinierung“ (vgl. Wiegmann, 1997) und der Limitierung der Theoriarbeit durch die eigenen politisch-pädagogischen und grundlagentheoretischen Überzeugungen. Die pädagogischen Wissenschaften der DDR haben dieses Dilemma gekannt. Sie haben ja auch die Kritik an der Realität der DDR und an der Nutzung des verfügbaren wissenschaftlichen Wissens selbst erfahren, wie sie in den wissenschaftlichen Gremien durchaus üblich war und auch in der Akademie der Wissenschaften und in der APW für alle Bereiche der gesellschaftlichen Wirklichkeit praktiziert wurde. Zumindest die Akademie-Mitglieder unter ihnen haben auch selbst darunter gelitten, dass die Pädagogik und das Bildungssystem zum Exempel und z. T. sogar zur Ursache aller Missstände der DDR-Gesellschaft gemacht wurden, Pädagogik sich also, in bekannter Manier, als Sündenbock abgestempelt fand. Das geschah sicherlich nicht ganz unverdient, weil sie auch die Allzuständigkeit lange beansprucht hatte und erst mit dem „Bilanzmaterial“ explizit abwehrte. Aber noch diese Kritik an der DDR-Gesellschaft hatte eine eigene Sprache, in allen Akademien, nicht nur in der APW. Sie war in der Selbstabsicherung nach außen „tarnsprachlich“, wie Günther sagt, wenn er seine eigenen Erfahrungen, auch in der Akademie der Wissenschaften, bilanziert. Selbstkritisch räumt er dann retrospektiv ein, was es für ihn war: „Ein Elend selbstverschuldeter Unmündig-

---

kognitiv durchaus gesellschaftlich brauchbar. Sie wurde nur nicht mit allen ihren Leistungen gesellschaftlich nachgefragt und akzeptiert – aber das spricht gegen die Nutzer, nicht gegen die Anbieter.

174 Häder (2007) hat für die „Praxisanalysen“, die 1973/74 über die Wirkung von Kinder- und Jugendorganisationen unternommen wurden, ebenfalls ein solches Ergebnis festgehalten.

keit, mit dem wir die Chancen für den Sozialismus gemindert haben“ (Günther, 2002, S. 631–632).

Letztlich sieht man aber auch, dass binäre Klassifizierungen des Status und der Funktion von Wissenschaft wenig hilfreich sind. Die Frage, ob die Erziehungswissenschaft der DDR „nur Legitimationswissenschaft“ gewesen sei oder auch theoretisch interpretierbare Disziplin, stellt sich gar nicht, denn sie war immer auch forschende Disziplin. Die Erziehungsforschung der DDR war, wie die Arbeit am Problem der kommunistischen Erziehung selbst für die APW belegt, eine Disziplin mit einer eigenen, theoretisch und methodisch diskutierbaren Argumentationsstruktur und -kultur, selbst in der Diskussion eines ideologisch so zentralen Problems wie dem der kommunistischen Erziehung. Aber sie hat dabei und damit ohne Zweifel auch Legitimationsprobleme der Erziehungsdiktatur der DDR bearbeitet<sup>175</sup>, Macht gegenüber anders denkenden Wissenschaftlern ausgeübt und die eigene Theoriearbeit nicht nur theoretisch zur Geltung gebracht. Vor allem aber, die Erziehungswissenschaft der DDR hat gewusst, dass sie tat, was sie tat, also auch das *sacrificum intellectus* im Konflikt von Geist und Macht nicht gescheut, wenn es nach ihrer eigenen Haltung politisch notwendig war. Aber dieser Konflikt ist unter Bedingungen der Diktatur allein listig-klug prozedierend bearbeitbar, nicht systemisch dauerhaft und eindeutig lösbar, allenfalls durch Austritt aus dem Wissenschaftssystem zu vermeiden. Forschung geschieht dann immer noch, selbst wenn man klären will, was die Erziehung des gebildeten Kommunisten bedeutet und wie sie möglich ist.

### Quellen und Literatur<sup>176</sup>

- Ahrbeck, R. (1979). *Die allseitig entwickelte Persönlichkeit. Studien zur Geschichte des humanistischen Bildungsideals*. Berlin: Volk und Wissen.
- Anweiler, O. (1988). *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*. Opladen: Leske + Budrich.
- APW 0.0.1. – Arbeitsberatung beim Präsidenten (Mappen 521, 539, 553, 560, 563, 676). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.

175 Aber das Ministerium für Staatssicherheit hat schon früh nicht mehr geglaubt, dass das Erziehungssystem der DDR leisten könnte, was es sollte, sich deshalb selbst als die entscheidende Instanz der „Operativen Pädagogik“ fingiert und auch ihre eigene Wissenschaft erzeugt (vgl. Wiegmann, 2007b), ohne APW und akademische Pädagogik.

176 Die ungedruckten und gedruckten Quellen werden im Folgenden dem von der ZfPäd gewählten bibliographischen Standard, dem APA-Style, folgend nicht in einem separaten Verzeichnis nachgewiesen, sondern in das Literaturverzeichnis eingereiht. Die Sichtbarkeit und der epistemologische Stellenwert der Quellen verschwinden damit in einem geschichtsvergessenen sozialwissenschaftlichen Ordnungsschema, das auf diese Weise ordnend in die Disziplinentwicklung eingreift. Die Herausgeber\*innen dieses Beiheftes halten das für falsch; die ZfPäd wird in Zukunft die Standards den Erfordernissen historiographischer Beiträge anpassen und die Vorgaben entsprechend verändern.



- APW 0.0.2. – *Präsidiumsberatungen* (Mappen 110, 126, 174, 178). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 0.0.3. – *Plenartagungen* (Mappe 17). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 0.4.26 – *Nachlass Günther* (Materialien zur kommunistischen Erziehung der Schuljugend, 1980–1985, 1988). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 7501 – *Vergleichende Pädagogik*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 7672 – *Internationale Zusammenarbeit* (2 Bände). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 8599 – *Empirische Forschung*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 8704 – *Leitung und Organisation*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 9212 – *Internationale Zusammenarbeit*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 9724 – *Konferenzen* (3 Bände). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 9897 – *Arbeits- und Lebensbedingungen*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 9898 – *Massenpolitische Arbeit*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 11106 – *Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR – Forschungsergebnisse* (7 Bände, 11106/1–11106/7). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 11559 – *Publikationen* (Bände 1, 2). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 11612 – *Publikationen*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 11164 – *Kommunistische Erziehung der Schuljugend*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 11186 – *Bilanzmaterial Erziehung 1987–1989*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 11187 – *Handakte Prof. Günther* (VP IV, IE, 1987–1989; geschlossene Ablage). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 11197 – *Standpunkte und Problemmaterialien IX. Pädagogischer Kongreß* (Bände 1,1; 1,2). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 11297/3 – *Lehrplanarbeit*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 11559 – *Publikationen* (2 Bände). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.



- APW 12010 – *Bilanzmaterial: Verantwortung der Jugend bei der Gestaltung des Lebens an der Schule*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 12761 – *Publikationen*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 12865 – *Bildungsplanung*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 13140 – *Reiseberichte*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 14.018–14.025 – *Bilanzmaterial zu ausgewählten Problemen der kommunistischen Erziehung*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 14140 – *Sammlung Ergebnisse der Bildungsforschung (AfA)/Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Zentralstelle für pädagogische Information und Dokumentation, 1989*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 14240 – *Forschungsberichte*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 14.236–14.245 – *ZPID Reihe Fortschrittsberichte und Studien*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 15.000–15.013 – *Bilanzmaterial zu ausgewählten Problemen der kommunistischen Erziehung*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 15.931 – *Ergebnismaterial der Bildungsforschung*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW 16444 – *Erziehung*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv, Berlin.
- APW = Akademie der Wissenschaften der DDR (1978). *Zur sozialistischen Lebensweise älterer Schüler. Forschungsbericht der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. 3 Teile*. Berlin: APW.
- APW = Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1988). *Diskussionsmaterial. Bilanzmaterial zu ausgewählten Problemen der kommunistischen Erziehung. Ausgearbeitet von Karl-Heinz Günther, Dieter Kirchhöfer, Gerhard Neubert, Hans Döbert, Irmgard Steiner, Günter Scholz, Leitung: Karl-Heinz Günther*. (APW, Dienstsache 748 BG 100/386/88). Archiv des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Berlin.
- APW = Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1989). *Zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Dokumente und Materialien. Ausgearbeitet und zusammengestellt von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Eberhard Meumann*. Berlin: APW, Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik.
- Ash, M. (2002). Wissenschaft und Politik als Ressourcen füreinander. In R. vom Bruch (Hrsg.), *Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts* (S. 32–51). Stuttgart: Steiner.
- Autorenkollektiv (unter der Leitung von G. Neuner) (1989). *Pädagogik*. Berlin: Volk & Wissen.
- Baske, S. (1998). Pädagogische Wissenschaft. In C. L. Furck & C. Führ (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI, Teil 2. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer* (S. 137–159). München: Beck.

- Benner, D., & Kemper, H. (2005). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1.: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR*. Weinheim/Basel: Beltz/DSV.
- Benner, D., & Sladek, H. (1998). *Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946–1961. Monographie mit Quellenteil*. Weinheim: DSV.
- Benner, D., Eichler, W., Göstemeyer, K.-F., & Sladek, H. (Hrsg.) (2004). *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1.: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR*. Weinheim/Basel: Beltz/DSV.
- Benner, D., Schriewer, J., & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1998). *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Geschichte und nationaler Gestalten*. Weinheim: DSV.
- Bernfeld, S. (1925/1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (Neudruck). Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Braun, K.-H., & Schlegel, U. (2014). *Walter Friedrich und die Jugendforschung in der DDR. Autobiografische und wissenschaftsgeschichtliche Dialoge*. Hohengehren: Schneider.
- Cloer, E. (1994). Universitäre Pädagogik in der früheren DDR – ausschließlich Legitimationswissenschaft? Untersuchungen zur Pluralität pädagogischer Denkformen. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität* (S. 17–36) Opladen: Budrich.
- Cloer, E. (1998). *Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen*. Weinheim: DSV.
- Cloer, E., & Wernstedt, R. (Hrsg.) (1994). *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung*. Weinheim: DSV.
- Döbert, H., & Geißler, G. (1999). Zur Entstehungsgeschichte des Bilanzmaterials. In D. Hoffmann, H. Döbert & G. Geißler (Hrsg.), *Die „unterdrückte“ Bilanz* (S. 11–26). Weinheim: DSV.
- Döbert, H.-J. (1986). *Zum Problem der moralischen Entscheidung aus pädagogischer Sicht und seine Bewältigung im Prozeß der weltanschaulichen und moralischen Erziehung. Theoretische Studie*. Berlin: APW.
- Dudek, P., & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1993). *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ebisch, S., & Ash, M. (2010). Psychologie an der Humboldt-Universität. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Geschichte der Universität Unter den Linden, 1810 bis 2010. Bd. 6: Selbstbehauptung einer Vision* (S. 187–207). Berlin: Akademie Verlag.
- Eichler, W. (1994a). Zur methodologischen Diskussion in der DDR-Pädagogik während der zweiten Hälfte der 80er Jahre. In E. Cloer & R. Wernstedt (Hrsg.), *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung* (S. 95–114). Weinheim: DSV.
- Eichler, W. (1994b). Methodologische Fragen der Theoriebildung in der Allgemeinen Pädagogik der DDR. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität* (S. 96–116). Opladen: Budrich.
- Eichler, W., Heimberger, H., Meumann, E., & Werner, B. (1984). *Praktisches pädagogisches Handeln – Ausgangspunkt und Ziel pädagogischer Theorie. Bilanz der Diskussion zu theoretischen und methodologischen Fragen der Pädagogik*. Berlin: APW.
- Eichler, W., & Uhlig, C. (1993). Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. In P. Dudek & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Entschulung der Schule?* (1990) (Wortmeldungen 4). Berlin: Volk und Wissen.
- Feldmann, A. (1996). *Der vergessene Kongreß. Eine Studie zur geschichtspädagogischen Arbeit in der DDR am Fallbeispiel des IX. Pädagogischen Kongresses im Juni 1989*. Regensburg: Roderer.
- Flach, W. (1994). *Grundzüge der Erkenntnislehre. Erkenntniskritik, Logik, Methodologie*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Friedrich, W., Förster, P., & Starke, K. (Hrsg.) (1999). *Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966–1990. Geschichte, Methoden, Erkenntnisse*. Berlin: Edition Ost.
- Fröde, B., & Jank, B. (Hrsg.) (2002). *10 Jahre danach: Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme – Impulse – Initiativen*. Essen: Die blaue Eule.
- Geißler, G. (1996). Zur Gründungsgeschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. In G. Geißler & U. Wiegmann (Hrsg.), *Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme* (S. 137–148). Frankfurt a. M.: Böhlau.
- Geißler, G. (2013). *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart* (2. akt. u. erw. Aufl.). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Georg, K., & Buhr, M. (Hrsg.) (1975). *Philosophisches Wörterbuch* (11. Aufl.). Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Grüttner, M., Hachtmann, R., Jarausch, K. H., John, J., & Middell, M. (Hrsg.) (2010). *Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Günther, K.-H. (1986). Zum Zusammenhang von analytischer Arbeit und Weiterentwicklung der Theorie in den pädagogischen Disziplinen. In Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften (1986), 8. Session: *Theoretische und methodologische Grundlagen, Erfahrungen und Aufgabenstellungen für die analytische Arbeit in den pädagogischen Wissenschaften* (S. 141–146). Berlin: APW.
- Günther, K.-H. (1988). *Über pädagogische Traditionen. Aus Schriften und Reden zur Geschichte der Erziehung*. Berlin: Volk und Wissen.
- Günther, K.-H. (2002). *Rückblick. Nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990* (von Gert Geißler zur Drucklegung ausgewählt und bearbeitet). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Häder, S. (2007). Theorie und Empirie in den Forschungen der APW – Vorgaben, Ambitionen, und Sackgassen. In S. Häder & U. Wiegmann (Hrsg.), *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik* (S. 141–173). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Häder, S., & Wiegmann, U. (Hrsg.) (2007). *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hahn, E. (1974). *Theoretische Probleme der marxistischen Soziologie*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Herbst, J. (2004). The Communist Bourgeois as Victim. *Paedagogica historica*, 40(3), 335.
- Hoffmann, D. (1999). Zur Bedeutung pädagogischer Bilanzen – und ihrer Wirkungen auf die Bildungspolitik. In D. Hoffmann, H. Döbert & G. Geißler (Hrsg.), *Die „unterdrückte“ Bilanz. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik am Ende der DDR* (S. 267–286). Weinheim: Beltz/DSV.
- Hoffmann, D., Döbert, H., & Geißler, G. (Hrsg.) (1999). *Die „unterdrückte“ Bilanz. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik am Ende der DDR*. Weinheim: Beltz DSV.
- Hofmann, J., & Tiedtke, M. (1990). Thesen zur Erziehungsauffassung. Versuch einer Alternative. In R. Land (Hrsg.), *Aufbruch in die Zukunft. Junge Wissenschaftler zu Gesellschaft und Erziehung*. Berlin: Volk und Wissen.
- Holzhey, H. (1989). Problem. In J. Ritter & K. Günder (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Bd. 7, Sp. 1397–1408) Basel: Schwabe.
- Honecker, M. (1974). Zu einigen Problemen der pädagogischen Wissenschaft bei der weiteren Realisierung der schulpolitischen Aufgaben. Referat auf der 10. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften am 6./7.2.1974. In APW (1989), *Zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik* (S. 262–301). Berlin: APW, Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik.
- Honecker, M. (1976a). Gesellschaftliche Entwicklung und Erziehung. In G. Neuner (Hrsg.), *Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten, Erfahrungen und Erkenntnisse der II. Konferenz der Pädagogen Sozialistischer Länder* (S. 21–25). Berlin: Volk und Wissen.

- Honecker, M. (1976b). *Unsere Jugend zu guten Kommunisten erziehen. Diskussionsbeitrag auf dem IX. Parteitag der SED, Protokoll*. Berlin: Dietz.
- Honecker, M. (1978). Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. Referat der Ministerin für Volksbildung auf dem VIII. Pädagogischen Kongreß. In Pädagogischer Kongreß (1979), *VIII. Pädagogischer Kongreß der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. bis 20. Oktober 1978. Protokoll* (S. 56–118). Berlin: Volk und Wissen.
- Honecker, M. (1989). *Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte. Referat beim IX. Pädagogischen Kongress der DDR am 13. Juni 1989*. In Organisationsbüro (Hrsg.), *Bulletin 2* (S. 2–39). Berlin: Dietz.
- Horn, K.-P., Kemnitz, H., & Kos, O. (2002). Die Sektion Pädagogik F.A.W. Diesterweg 1968–1991. In K.-P. Horn & H. Kemnitz (Hrsg.), *Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 271–290). Stuttgart: Steiner.
- Horn, K.-P., Ogasawara, M., & Sakakoshi, M. (Hrsg.) (2006). *Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huschner, A. (2007). „Schulpolitisch abrechnungspflichtige Forschung“ und „Forschung, die in der Forschung selbst zu verantworten ist“. Probleme der Forschungspraxis an der APW. In S. Häder & U. Wiegmann, *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik* (S. 175–206). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Jessen, R. (2007). Die Aporien der sozialistischen „Normalwissenschaft“. In S. Häder & U. Wiegmann, *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik* (S. 221–226). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kaack, H. (2016). *Der IX. Pädagogische Kongress am Ende der DDR*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kirchhöfer, D. (1989a). Ideologie und Werte in der Erziehung. *Einheit*, 44(2), 118–123.
- Kirchhöfer, D. (1989b). Zum dialektischen Verständnis von Erziehung. *Pädagogik*, 44(2), 206–214.
- Kirchhöfer, D. (1994). Affirmation und/oder Negation in den Erziehungswissenschaften der DDR – Verlust der kritischen Dimension einer Theorie. In E. Cloer & R. Wernstedt (Hrsg.), *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung* (S. 37–49). Weinheim: Beltz/DSV.
- Kirchhöfer, D. (2007). Zum Wissenschaftsverständnis der APW. In S. Häder & U. Wiegmann (Hrsg.), *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik* (S. 207–218). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Koch, H. (1986). Ästhetische Kultur und kommunistische Erziehung. In Ders., *Kulturfortschritt im Sozialismus* (S. 243–261). Berlin: Dietz.
- Kocka, J. (1994). Eine durchherrschte Gesellschaft. In H. Kaelble, J. Kocka & H. Zwahr (Hrsg.), *Sozialgeschichte der DDR* (S. 547–553). Stuttgart: Steiner.
- Kommunistische Erziehung (1987). In H.-J. Laabs (Hrsg.), *Pädagogisches Wörterbuch* (S. 206–207). Berlin: Volk und Wissen.
- Kossakowski, A. (1993). Zwei entgegengesetzte Positionen in der DDR-Pädagogik. In Marx-Engels-Stiftung e. V. (Hrsg.), *Marxistisches Menschenbild – eine Utopie?* (S. 111–114). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Kowalczyk, I. S. (2012). Die Humboldt-Universität zu Berlin und die Staatssicherheit. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Geschichte der Universität Unter den Linden, 1810 bis 2010. Bd. 3: Sozialistisches Experiment und Erneuerung in der Demokratie – die Humboldt-Universität zu Berlin 1945–2010* (S. 437–555). Berlin: Akademie-Verlag.
- Kuczynski, J. (1973/1981). *Memoiren. Die Erziehung des J. K. zum Kommunisten und zum Wissenschaftler*. Berlin/Weimar: Aufbau.
- Kuczynski, J. (1992). *Ein linientreuer Dissident. Memoiren 1945–1989*. Berlin/Weimar: Aufbau.



- Laabs, H.-J. (Hrsg.) (1987). *Pädagogisches Wörterbuch*. Berlin: Volk und Wissen.
- Malycha, A. (2008). *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970–1990*. (Beiträge zur DDR-Wissenschaftsgeschichte, Bd. 1). Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Mannschatz, E., & Salzwedel, W. (1984). *Pädagogische Theoriebildung und Erziehungspraxis*. Berlin: Volk und Wissen.
- Meier, A. (1974). *Soziologie des Bildungswesens. Eine Einführung*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Meyer, H.-J. (2015). *In keiner Schublade. Erfahrungen im geteilten und vereinten Deutschland*. Freiburg: Herder.
- Middell, M. (2010). Auszug der Forschung aus der Universität? In M. Grüttner, R. Hachtmann, K. H. Jarausch, J. John & M. Middell, *Gebrochene Wissenschaftskulturen* (S. 279–299). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Möller, H. (1985). *Zum pädagogischen Ganzheitsdenken aus philosophischer Sicht*. Dissertation (B), Humboldt-Universität zu Berlin.
- Möller, H. (1986). Totalitätsbegriff und Gesellschaftsanalyse – Zur Erschließung der Dialektik von Totalität und Moment für pädagogisches Denken. In APW (1986), *Probleme der Entwicklung der pädagogischen Theorie in der gegenwärtigen Etappe der Gesellschaftsentwicklung. Kolloquium aus Anlaß des 60. Geburtstages von Prof. Dr. habil. Karl-Heinz Günther* (S. 46.62). Berlin: APW.
- Möller, H. (1988/2009). Kritische Auseinandersetzung mit Wolfgang Brezinkas Auffassung über die Gesetze der Erziehung. Ein allgemein-pädagogischer Beitrag zum Theorieverlauf wissenschaftshistorischer Forschungen. In W. Eichler (Hrsg.) (2009), *Erziehung als Moment der Gesellschaftsentwicklung. Heidemarie Möllers Beitrag zur Theorie und Methodologie einer Allgemeinen Pädagogik in der DDR* (S. 199–206). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Nachlass Karl-Heinz Günther*. (GÜNTH 10, 1980–1988). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv.
- Nachlass Karl-Heinz Günther*. (GÜNTH 3). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv.
- Naumann, W. (1975/1983). *Einführung in die Pädagogik. Vorlesungen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Neuner, G. (1975). Für ein höheres Niveau der wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit. Aus dem Referat des Präsidenten auf der 12. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR [am 25. März 1975]. In APW (1989), *Zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen demokratischen Republik. Dokumente und Materialien. Ausgearbeitet und zusammengestellt von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Eberhard Meumann* (S. 302–325). Berlin: APW, Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik.
- Neuner, G. (1978/1985). *Die zweite Geburt. Über Erziehung im Alltag*. Leipzig/Jena/Berlin: Urania.
- Neuner, G. (1980). Konstruktive Synthese – wichtige Richtung pädagogischen Denkens und Forschens. *Pädagogik*, 35(5), 349–364.
- Neuner, G. (1982). *Pädagogische Theorie und praktisches pädagogisches Handeln*. Berlin: Volk und Wissen.
- Neuner, G. (1985). Synthese als methodologisches Problem der pädagogischen Forschung. *Pädagogische Forschung*, 26, 15–36.
- Neuner, G. (1992). Pädagogik zwischen Allmacht und Ohnmacht. In Marx-Engels-Stiftung e. V. (Hrsg.), *Marxistisches Menschenbild – eine Utopie?* (S. 71–109). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Neuner, G. (1994). Konfrontiert mit den Antinomien der Moderne? – Ansichten über das Scheitern von DDR-Pädagogik und Erziehung. In E. Cloer & R. Wernstedt, *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung* (S. 53–67). Weinheim: Beltz/DSV.

- Neuner, G. (1996). *Zwischen Wissenschaft und Politik. Ein Rückblick aus lebensgeschichtlicher Perspektive*. Frankfurt a. M.: Böhlau.
- Neuner, G. (1998). Disziplinübergreifende Synthese in den Erziehungswissenschaften. Erfahrungen anhand des deutsch-sowjetischen Lehrbuchs Pädagogik. In D. Hoffmann & K. Neumann (Hrsg.), *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin* (S. 33–54). Weinheim: DSV.
- Neuner, G. (1999). Das Engagement von DDR-Erziehungswissenschaftlern im Vorfeld des IX. Pädagogischen Kongresses (S. 256–265). In D. Hoffmann, H. Döbert & G. Geißler, *Die „unterdrückte“ Bilanz. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik am Ende der DDR*. Weinheim: DSV.
- Olbertz, J. H. (1989). *Akademisches Ethos und Hochschulpädagogik – eine Studie zu interdisziplinären theoretischen Grundlagen der moralischen Erziehung an der Hochschule*. Dissertation, Universität Halle-Wittenberg.
- Pädagogischer Kongreß (1979). *VIII. Pädagogischer Kongreß der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. bis 20. Oktober 1978. Protokoll*. Berlin: Volk und Wissen.
- Roelcke, V. (2010). Auf der Suche nach der Politik in der Wissensproduktion: Plädoyer für eine historisch-politische Epistemologie. *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, 33(2), 176–192.
- Ruhloff, J., & Riemen, J. (1994). Zur Form von Kritik in der DDR-Pädagogik. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität* (S. 127–136). Opladen: Budrich.
- Salzwedel, W. (1981). Vervollkommen der kommunistischen Erziehung und pädagogische Theoriebildung. *Pädagogik*, 36(2), 158–164.
- Schneider, I. K. (1995). *Weltanschauliche Erziehung in der DDR. Normen – Praxis – Opposition. Eine kommentierte Dokumentation*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schütz, G. (Hrsg.) (1988). *Kleines Politisches Wörterbuch* (Neuausgabe). Berlin: Dietz.
- Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften (1984). 7. Session: *Die Synthese als methodologisches Problem in der pädagogischen Forschung und bei der Überführung von Forschungsergebnissen in die Praxis*. Berlin: APW.
- Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften (1986). 8. Session: *Theoretische und methodologische Grundlagen, Erfahrungen und Aufgabenstellungen für die analytische Arbeit in den pädagogischen Wissenschaften*. Berlin: APW.
- Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften (1989). 11. Session: *Zur Theoriebildung in den pädagogischen Wissenschaften*. Berlin: APW.
- Stierand, G. (1975). Problemmaterial: Zur Wechselwirkung von Gesellschaft und Erziehung. APW: Institut für Pädagogische Theorie. In D. Benner, W. Eichler, K.-F. Göstemeyer & H. Sladek (Hrsg.) (2004), *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1.: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR* (S. 371–383). Weinheim/Basel: Beltz/DSV.
- Tenorth, H.-E. (2006). Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In K. Harney & H. H. Krüger (Hrsg.), *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit* (S. 133–173, 3. Aufl.). Opladen/Bloomfield Hills: Budrich.
- Tenorth, H.-E., Kudella, S., & Paetz, A. (1996). *Politisierung im Schulalltag der DDR*. Weinheim: DSV.
- Uhlig, C., Lost, C., & Wiegmann, U. (1989). Lehren aus der Geschichte annehmen – eine Voraussetzung für die Erneuerung unserer Schule. *Pädagogik*, 44(10), 962–966.



- vom Bruch, R., & Kaderas, B. (Hrsg.) (2002). *Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Steiner.
- von Hentig, H. (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim: Beltz.
- von Hentig, H. (1996). *Bildung. Ein Essay*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.-E. (1989). Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In H. Röhrs & H. Scheuerl (Hrsg.), *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet* (S. 203–214). Frankfurt a. M.: Lang.
- Wessel, K.-F. (1975). *Pädagogik in Philosophie und Praxis*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Wessel, K.-F. (1991) (Hrsg.). *Humanontogenetische Forschung. Der Mensch als biopsychosoziale Einheit. Beiträge und Berichte der Berliner Konferenz 1989 „Biopsychosoziale Einheit Mensch“ (BIPSEM)*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Wessel, K.-F. (2015). *Der ganze Mensch: Eine Einführung in die Humanontogenetik oder Die biopsychosoziale Einheit Mensch von der Konzeption bis zum Tode*. Berlin: Logos.
- Wiegmann, U. (1997). Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik. Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinäer Selbstdisziplinierung und gesellschaftlicher Instrumentalisierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und DDR. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung* (S. 433–454, 37. Beiheft der ZfPäd). Weinheim/Basel: Beltz.
- Wiegmann, U. (2007a). Die „Geschichte der Erziehung“ in ihrer 14. Auflage – Evaluationskonflikte. In S. Häder & U. Wiegmann (Hrsg.), *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik* (S. 107–140). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wiegmann, U. (2007b). *Pädagogik und Staatssicherheit. Schule und Jugend in der Erziehungs-ideologie und -praxis des DDR-Geheimdienstes*. Berlin: Metropol.
- Wigger, L. (1995). *Zur Theorie pädagogischen Argumentierens*. Dortmund: TU.
- Wigger, L., & Paschen, H. (1993). Kritik und Kontroversen der DDR-Pädagogik in argumentationsanalytischer Sicht – EUDIS-Bericht Teil1./Bewertende Bemerkungen zum EUDIS-Material im Hinblick auf Kritik und Kontroversen der DDR-Pädagogik – EUDIS-Bericht Teil 2. In D. Benner, J. Schriewer, & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Strukturwandel deutscher Bildungswirklichkeit* (S. 87–98). Berlin: Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität.

**Abstract:** Education had always been an issue in the GDR but ‘communist education’ had not been an issue until Margot Honecker formulated it in 1975. It then became intensively elaborated in educational and pedagogical theory, in ‘pedagogical research (Erziehungsforschung)’, in the leading institutes such as the ‘Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW)’ and in everyday educational interaction. Focusing on processes and practices of ‘Erziehungsforschung’ (educational research), the article examines how ‘communist education’ developed into a controversial topic. On the one hand, clarifications were needed on what ‘communist education’ should be and how it could be realised. On the other hand, while extensive research work led to the production of broad theoretical and methodical knowledge that contributed to ‘Erziehungsforschung’, it also led to politically unwanted and theoretically inconvenient outcomes. This dilemma led to political conflicts. Nevertheless, educational research in the GDR followed the logic of research and theory rather than political expectations. The simplistic conceptualisation of research that takes place under the conditions of dictatorship as, for example, ‘Staatspädagogik (state pedagogy)’, ‘unkritische Praxis (uncritical practice)’, or ‘Legitimationswissenschaft (legitimation research)’, obscures the ambiguities in the relationship between research and politics.

**Keywords:** GDR, Educational Research, Suppressed Balance, “Akademie der Pädagogischen Wissenschaften”, Communist Education

#### **Anschrift des Autors**

Prof. i. R. Dr. Dr. h. c. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität zu Berlin,  
 Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Historische Bildungsforschung  
 Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland  
 E-Mail: [tenorth@hu-berlin.de](mailto:tenorth@hu-berlin.de)